

Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente: Necessidades formativas dos professores com funções de avaliadores

Rosa Maria Ferreira Matias Carvalho

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação
Especialização em Supervisão Pedagógica



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
novembro de 2012

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Área de Especialização em Supervisão Pedagógica

Provas no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação: Especialização
em Supervisão Pedagógica

Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente: Necessidades formativas
dos professores com funções de avaliadores

Autora: **Rosa Maria Ferreira Matias Carvalho**

Orientador: **Professor Doutor José Manuel Reis Jorge**

Coorientadora: **Prof. Mestre Rosária Maria Jorge dos Santos Rodrigues
Correia**

novembro de 2012

Para a Filipa e para a Rita.

O estudo em geral, a busca da verdade e da beleza são domínios em que nos é consentido ficar crianças toda a vida.

Albert Einstein

Agradecimentos

Dedico este espaço para manifestar a minha gratidão a todos os que contribuíram de maneira implícita ou explícita para a realização desta dissertação. Sem todos os que responderam de forma anónima ou direta, este estudo ficaria certamente mais pobre.

Em primeiro lugar agradeço ao Professor Doutor José Reis Jorge, que aceitou orientar este estudo, pelas suas recomendações sempre pertinentes e pela liberdade de ação, o que implicitamente demonstrou a confiança que teve nas minhas capacidades.

Faço um especial agradecimento à Mestre Rosária Correia, pelas suas críticas acuradas, no entanto, sempre sensatas e refletidas que nortearam o desenvolvimento deste trabalho. A cordialidade e afabilidade com que sempre me recebeu foram impagáveis. Obrigada pelo seu saber, pelas suas qualidades humanas e pelo simples facto de existir.

Às minhas companheiras de luta e de viagem Céu e Fátima.

À libelinha Cláudia pela força e boa disposição.

À Arlete, que apesar da sua vida extremamente ocupada, arranjou sempre um tempinho para me ajudar, divulgando e promovendo, quando necessário, instrumentos do meu estudo.

Um agradecimento também muito especial às minhas colegas e amigas Fortunata e Isabel que me encheram de bibliografia e de conselhos pertinentes que serviram de estímulo para a conclusão do estudo.

À minha amiga Mizé por todo o seu interesse, carinho, preocupação, disponibilidade e apoio.

À Anabela que me aturou e ajudou na formatação deste trabalho.

À Graça pela sua disponibilidade e colaboração.

À Elsa e à Marta pelas leituras compulsivas dos meus trabalhos.

À minha prima Leonor pelo orgulho que sentiu.

À titi Teresa pela leitura tão atenta e tão em cima da hora e pelas suas críticas sempre pertinentes.

Aos meus pais pelo estímulo e apoio incondicional que sempre me deram.

Às minhas filhas pelo incentivo e carinho com que me ajudaram a dar mais este passo da minha vida sem se queixarem da ausência da minha presença.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho e que não foram aqui citados, muito obrigada.

Resumo

O trabalho de investigação que nos propomos desenvolver enquadra-se na tipologia de estudo exploratório. Pretende-se perceber como encaram os professores avaliadores o recente modelo de avaliação de desempenho docente que tem vindo a ser implementado em Portugal nos últimos anos, mais concretamente nos biénios de 2007 a 2009 e de 2009 a 2011, e identificar as necessidades de formação sentidas pelos avaliadores para o exercício das funções que lhes estão acometidas.

O estudo incluirá o conjunto de professores dos ensinos básico e secundário que exerçam as funções de professor avaliador em todas as escolas situadas no concelho do Barreiro. Esta amostra, de tipo não probabilístico, é formada por seleção racional, em que os elementos da população são escolhidos por causa da correspondência entre as suas características (grupo etário, fase da carreira profissional, tipo de formação profissional) e os objetivos do estudo.

Palavras-chave: Avaliação do desempenho; Supervisão; Observação de aulas; Formação de professores.

Abstract

The research work that we intend to develop fits the type of exploratory study. The aim is to see how assessing teachers perceive the recent evaluation model of teaching performance that has been implemented in Portugal in recent years, specifically in the biennia 2007 to 2009 and from 2009 to 2011, and identify training needs felt by evaluators to perform the duties for which they are affected. The study will include the number of teachers of primary and secondary levels exercising the functions of assessing teacher in all schools in the county of Barreiro. This sample type is not probabilistic. It is formed by rational selection, in which the elements of the population are chosen because of the correspondence between their characteristics (age group, stage of career, type of training) and the study objectives.

Keywords: Teaching practice assessment, Monitoring, Observation of lessons, teacher training.

Resumé

Ce travail de recherche qu'on propose développer est inscrit dans la typologie d'une étude exploratoire. On veut comprendre comment les professeurs évaluateurs envisagent le plus récent modèle d'évaluation de professeurs qui a été mis au point dans les dernières années au Portugal, entre les années 2007 à 2009 et entre 2009 et 2011. On veut aussi identifier les besoins de formation que les évaluateurs ont expérimentés pour l'exercice des fonctions qui leur ont été attribuées.

Cette étude rassemble des professeurs de l'enseignement primaire et secondaire qui exercent les fonctions de professeur évaluateur dans toutes les écoles situées dans la municipalité de Barreiro. Cet échantillon, du type non probabiliste, est composé par une sélection rationnelle, où les éléments de la population sont choisis à cause de la correspondance entre ses caractéristiques (âge, phase de la carrière professionnelle, type de formation professionnelle) et les objectifs de l'étude.

Mots clés : évaluation de professeurs ; supervision ; observation de classes ; formation de professeurs.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA	6
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO	7
2. A AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL	11
2.1. Enquadramento legal de 2007 a 2012	11
2.2. Análise da legislação	20
3. DESEMPENHO DOCENTE	24
4. AVALIAÇÃO	29
4.1. Avaliar	33
4.2. A Avaliação de Desempenho Docente	35
4.3. Modelos de avaliação	39
5. FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA	42
5.1. A Necessidade de Formação Contínua de Professores	50
5.2. A Formação Contínua e a Avaliação de Desempenho Docente	52
5.3. As Modalidades de Formação Contínua	54
6. A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	57
6.1. Modelos e abordagens de supervisão	57
Capítulo II – ESTUDO EMPÍRICO	61
1. METODOLOGIA	62
1.1. Contextualização do Estudo	62
1.2. Objetivos do Estudo	63
1.3. Abordagem Metodológica	64
1.3.1. Técnicas de recolha de dados	66
1.3.1.1. Inquérito por Entrevista	67
1.3.1.2. Inquérito por questionário	68
1.3.1.3. Análise Documental	69
1.3.2. Amostra	70
2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	74
2.1. Inquérito por Entrevista e Inquérito por Questionário	75

2.2. Grelhas de observação de aula	80
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
3.1. Limitações do Estudo.....	90
3.2. Sugestões para futuras investigações	90
4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
ANEXOS	101
Anexo 1 - Legislação consultada	102
Anexo 2 - Guião do inquérito por entrevista	105
Anexo 3 - Inquérito por questionário	112
Anexo 4 - Matriz de categorização das entrevistas.....	116
Anexo 5 - Grelhas de observação de aula	130
Anexo 6 - Pedido de autorização para realização dos inquéritos	153

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Cronograma da Legislação sobre o Estatuto da Carreira Docente e Avaliação de Desempenho dos Professores	13
Quadro 2 - Os módulos de tempo de serviço dos escalões da carreira docente e a sua duração	22
Quadro 3 - Modalidades de Formação Contínua	54
Quadro 4 - Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem – Preparação e organização das atividades letivas.....	81
Quadro 5 - Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem – Realização das atividades letivas	82
Quadro 6 - Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem – Relação pedagógica com os alunos	83
Quadro 7 - Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem – Avaliação das aprendizagens dos alunos	84

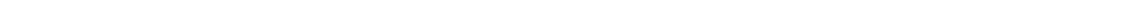
ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Edifício da Supervisão Pedagógica	58
--	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos professores (n=120)	71
Gráfico 2 – Grau académico dos professores (n=120)	72
Gráfico 3 – Tempo de serviço dos professores (n=120)	73
Gráfico 4 - Biénios do exercício da função de relator (n=120)	75
Gráfico 5 - Ações de formação frequentadas pelos professores (n=120).....	76
Gráfico 6 - Aspetos positivos no processo de avaliação de desempenho (n=120)....	76
Gráfico 7 - Aspetos negativos no processo de avaliação de desempenho (n= 120)..	78
Gráfico 8 - Necessidades formativas (n=120)	79

INTRODUÇÃO



INTRODUÇÃO

A avaliação é um conceito que tem sido alvo de pareceres distintos em diferentes momentos e diferentes contextos tendo vindo a assumir uma relevância crescente nos mais variados campos da sociedade. Na maior parte dos sistemas educativos, a avaliação oficial de professores é um fenómeno relativamente recente. Como refere Hadji (1995, p.27), a partir do momento em que a necessidade de avaliação entrou no domínio das práticas sociais e no das «coisas» da educação, «não se vê como é que os professores possam escapar a essa regra geral». Se não é fácil encontrar uma definição para o conceito de avaliação do desempenho do professor também não é fácil operacionalizar o conceito. Hadji (1995) refere que a avaliação de professores é uma tarefa complexa, uma vez que implica uma visão clara do *objeto* avaliado – o professor - não podendo esquecer que este se insere num campo muito mais vasto – o ensino.

Atualmente vive-se um momento de acentuadas transformações no que diz respeito ao papel do professor e à sua avaliação. Com a publicação do Estatuto da Carreira Docente (ECD), do Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de agosto e do Decreto Regulamentar 2/2008 de 10 de janeiro, todo o paradigma de avaliação dos professores mudou.

Cabe aos órgãos de direção da escola e aos coordenadores de departamento a responsabilidade principal da avaliação, isto é, avaliar a qualidade científico-pedagógica dos docentes, com base na apreciação da preparação, organização e realização das atividades letivas, bem como a relação pedagógica e o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos (Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro).

As dificuldades sentidas durante a implementação do modelo de avaliação do desempenho, considerado muito ambicioso, no relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), poderão ficar-se a dever a três ordens de razões: i) o modelo institui um corte com a cultura estabelecida de chegada ao topo da carreira sem que tenha ocorrido uma verdadeira avaliação de desempenho dos docentes; ii) coincide com um período de insatisfação laboral resultante de recentes ajustamentos ocorridos na administração pública; iii) revela dificuldades técnicas derivadas da incompreensão do modelo por parte dos professores e do pouco tempo disponibilizado para a sua preparação e implementação. Assim, é nosso propósito neste trabalho perceber quais as necessidades formativas dos professores com funções de avaliadores face ao modelo de avaliação em vigor nos biénios 2007/2009 e 2009/2011.

As finalidades da avaliação de desempenho têm, ao longo dos anos, sofrido várias alterações de modo a acompanhar a evolução das sociedades e as respetivas políticas educativas. Atualmente, parece existir um consenso quanto a considerar-se que a melhoria da qualidade da educação está intimamente ligada e dependente da eficácia dos professores (Torrecila, 2006; Veloz, 2000). Deste modo, podemos inferir que a avaliação de desempenho dos professores surge como um «instrumento» capaz de gerar necessidades de autoaperfeiçoamento nos professores e consequentemente contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

Segundo Veloz (2000), uma boa avaliação do desempenho deve estar intimamente relacionada com o desenvolvimento profissional e, assim, cumprir quatro propósitos:

i) Função Diagnóstica: a avaliação deve caracterizar o desempenho do professor durante um determinado período, apresentando-se como um resumo dos seus pontos fortes e fracos, para que sirva, a ele mesmo e aos seus superiores, numa orientação para a formação de que necessita;

ii) Função Instrutiva: o processo de avaliação deve produzir uma síntese dos indicadores de desempenho do professor;

iii) Função Educativa: existe uma correlação entre os resultados da avaliação docente, as motivações e atitudes dos professores, face ao seu trabalho. Sabendo o professor de que forma o seu trabalho é percecionado pelos seus pares, pelos encarregados de educação, pelos alunos e gestores escolares, pode então ser estabelecida uma estratégia para colmatar os pontos fracos do seu desempenho;

iv) Função Desenvolvimentista: em função dos resultados da avaliação, o avaliado aumenta a sua maturidade, torna-se capaz de se autoavaliar e como consequência surge o autoaperfeiçoamento.

Podemos assim constatar que o principal objetivo da avaliação de professores é determinar a qualidade do docente, numa perspetiva integrada de desenvolvimento profissional. No entanto, a entidade empregadora, que é também a que deve promover a formação, está mais preocupada com a prestação pública de contas e com a responsabilização, o que de acordo com Fernandes (2009) pode dificultar a concretização de uma avaliação de natureza formativa. Esta opinião é corroborada por Barreira e Rebelo (2008) quando referem que este modelo manifesta um propósito formativo, ao dar ênfase à autoavaliação, ao aperfeiçoamento das competências dos docentes e à melhoria das aprendizagens dos alunos, bem como um propósito sumativo, pois considera importante o desenvolvimento de competências mínimas e deveres dos docentes, orientados por

metas estabelecidas nos documentos estruturantes de cada unidade de gestão, responsabilizando-os pela sua eficácia. No entanto, a coexistência de propósitos formativos e sumativos pode dificultar a sua exequibilidade.

Na opinião de Fernandes (2009), as aproximações éticas e políticas à avaliação demonstram que a utilização que pode ser dada aos resultados da mesma, por parte da gestão das escolas e da comunidade educativa em geral, é um dos problemas mais marcantes no processo de avaliação. A avaliação pode ser utilizada para impulsionar a realização profissional, a autonomia e a colaboração entre docentes, mas também pode ter o efeito contrário e promover o aparecimento de receios, medos e a não-aceitação por parte dos professores. Posto isto e face aos objetivos do estudo, consideramos adequada uma metodologia mista.

A organização deste trabalho obedece a duas linhas orientadoras: o modelo de avaliação do desempenho docente em vigor de 2007 a 2011 e a análise das necessidades de formação sentidas pelos professores no exercício da sua função de avaliadores. Este estudo inclui dois capítulos: o primeiro, que designamos Revisão da Literatura e o segundo, que designamos Metodologia.

Nesta perspetiva, no capítulo I – Revisão da Literatura – procederemos à explicitação da relevância do estudo e faremos referência ao enquadramento teórico e normativo, ao enquadramento legal da avaliação de desempenho, apresentando também a alteração a este modelo introduzida em 2012, à resenha histórica da avaliação de desempenho, à formação ao longo da vida (formação contínua), aos tipos de formação (modalidades de formação), à análise das necessidades de formação, à supervisão pedagógica e tipos de supervisão pedagógica.

O capítulo II – Metodologia – é constituído pela descrição da natureza do nosso estudo, os seus objetivos e as técnicas e instrumentos utilizados na recolha dos dados, o tratamento de dados do inquérito por entrevista, do inquérito por questionário e análise documental das grelhas de observação de aula, fazendo simultaneamente uma análise descritiva dos mesmos.

Por fim, apresentamos as considerações finais que precedem as referências bibliográficas, a legislação consultada e os anexos.

CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO

Na cultura ocidental, até um passado recente, as escolas representavam o garante do saber. Os professores, os protagonistas da ação educativa, eram respeitados pela sua contribuição para o progresso social. A organização escolar era vista como um sistema funcionalmente mecanicista regulado pela autoridade das chefias que se situavam no topo da estrutura. Continuidade, controlo e estabilidade eram a regra. A ação coletiva dentro da instituição era coerente e previsível. A identificação ao grupo social de pertença, a docência, era reguladora da autoestima e a da autoeficácia dos seus atores. A imagem social positiva dos professores residia na sua relevância para a integração social das pessoas (Lopes e Ribeiro, 1997).

Segundo Lopes e Ribeiro (1997), durante o último século a ênfase na investigação em educação tem-se deslocado do aluno a instruir para a pessoa do professor que educa e, uma vez que as noções tradicionais do professor enquanto transmissor de conhecimentos e de normalizador de comportamentos se tornaram irrelevantes, essa passagem pôs em crise as identidades sociais no seio da profissão docente. Ainda de acordo com os mesmos autores, de então para cá, parecem ter ocorrido mudanças no modo como a figura do professor é vista pela sociedade, podendo identificar-se algumas tendências: i) a perceção de que a profissão tem experimentado um rápido declínio no seu *status* social; ii) as limitações orçamentais (de recursos e investimentos); iii) uma diminuição da autoridade das escolas dentro do ME (Ministério da Educação), acompanhada de uma crescente relevância das instâncias administrativas e da lógica empresarial dentro das instituições; iv) um aumento da crítica, por parte do governo e da sociedade, em relação aos resultados alcançados pelas escolas, em que questionam a qualidade e a inadequação do ensino oferecido por essas instituições, bem como a baixa relevância económica e social do conhecimento produzido pelos profissionais do ensino.

Os professores devem ser encarados como facilitadores do saber e do acesso à visão coerente de um mundo que é complexo, bem como promotores da inserção social de crianças e jovens na nova realidade social.

Presentemente, a maior e mais rápida comunicação introduzida pelas novas tecnologias, com grande impacto no processo de globalização, pôs em evidência a falta de uniformidade das práticas e das situações educativas, questionando a sua suposta universalidade e desfazendo a sua atemporalidade. Avaliar é também um termo cada vez mais utilizado na nossa sociedade. Todos os comportamentos, procedimentos, proces-

sos, intervenções e atividades são passíveis de ser avaliados, mais ainda, é necessário que sejam avaliados, pois só assim se legitimam. É então evidente que neste quadro social, a profissão docente não possa nem deva ser excluída.

Sendo a avaliação frequentemente considerada subjetiva, os avaliadores têm sentido necessidade de construir os seus próprios instrumentos de medida, de forma a torná-la o mais objetiva possível, estando estes instrumentos sempre condicionados, na sua conceção e aplicação, pelos propósitos que se pretendem alcançar com a avaliação, como refere Fernandes (2010).

A avaliação do desempenho profissional, independentemente do domínio da atividade em análise, reveste-se de extrema importância para a gestão da qualidade. Contudo, a sua implementação é difícil, sempre polémica, podendo gerar efeitos perversos não desejados (De Ketele, cit. por Alves e Machado 2010). Com efeito, os constrangimentos apontados também se verificam na área da educação e, segundo o autor, resultam de questões de opção conceptual, de problemática e de postura face ao processo de avaliação.

Ao longo dos últimos anos e numa já considerável quantidade de estudos, têm sido definidos como objetivos possíveis da avaliação dos professores: (i) a competência (*teacher competency*) para aferir a qualidade do professor; (ii) o desempenho (*teacher performance*) que se reporta à qualidade do ensino; (iii) a eficácia (*teacher effectiveness*) avaliando o professor ou o seu ensino por referência aos resultados imediatos dos alunos; (iv) a produtividade (*teacher productivity*) avalia o professor ou o seu ensino por referência aos resultados dos alunos num espaço de tempo alargado.

Várias motivações podem ser associadas à avaliação dos professores, consoante a entidade que a promove, e podendo ser desenvolvida quer no sentido da prestação de contas, para avaliar o mérito, quer no sentido do desenvolvimento profissional, formativa, para melhorar as práticas. Como refere Nóvoa (2007, p.1):

Estamos a assistir, nos últimos anos, a um regresso dos professores à ribalta, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. É certo que a sua importância nunca esteve em causa, mas os olhares viraram-se para outros problemas e preocupações: nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objetivos, do esforço para prever, planificar, controlar; depois, nos anos 80, assistimos a grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo; nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão.

No entanto, em grande parte devido à grande projeção internacional dos resultados do programa PISA (*Programme for International Student Assessment*), desenvolvido a partir de 1997 pela OCDE e que elabora e compara variados estudos, alertando para o problema das aprendizagens, a educação passou a ter um impacto mundial.

Claro que falar de aprendizagens na nossa sociedade é o mesmo que falar de escola e de professores, emergindo aqui uma nova preocupação social e política que se relaciona com a profissão docente. Os resultados dos alunos passaram a ser escrutinados por diversos setores sociais e pelos *media*, tentando atribuir responsabilidades, que todos foram delegando até confluírem nos professores. Os dados avançados pelos relatórios da OCDE vieram pôr em evidência falhas no nosso sistema educativo que se traduzem pelas posições das nossas instituições nos *rankings* internacionais, bem como pelas baixas prestações dos nossos alunos nas mais variadas áreas disciplinares, quando comparadas com as dos outros países da OCDE. A avaliação do desempenho dos professores ganhou pois, progressivamente, estatuto de transversalidade na sociedade portuguesa, interessando à maioria das pessoas quer tenham ou não ligações diretas ao ME, e tentando com uma visão simplista e redutora atribuir à atividade docente a responsabilidade pelo insucesso dos nossos alunos e visando aligeirar a da sociedade em geral e do poder político em particular.

O sucesso das novas políticas depende, em grande medida, da sua incorporação no ambiente das escolas e de uma resposta positiva, por parte dos professores, aos novos desafios que elas colocam (Fernandes, 2010). É notório o mal-estar nas escolas, por parte dos professores, associado à falta de motivação profissional (Pedro e Peixoto, 2006) em parte desencadeado pelo recente processo de avaliação docente.

É a partir deste recente mal-estar constatado no dia-a-dia, e que já esteve na origem de grande contestação social por parte da classe docente, que surge a ideia deste estudo, levando-nos a tentar perceber de que modo, nos últimos anos, as sucessivas alterações à legislação que regulamenta a avaliação dos professores introduziu mudanças concretas no modelo inicial (Decreto-lei n.º15/2007 de 19 de janeiro).

A secção seguinte do nosso estudo apresenta, assim, como objetivos gerais:

- i) Identificar os objetivos traçados para a escola pública portuguesa quanto à organização e estrutura do seu sistema educativo desde o ano de 2007 até ao presente momento;
- ii) Comparar as diferentes políticas adotadas para o sector da educação, nomeadamente as alterações ao ECD (Estatuto da Carreira Docente dos Educadores e Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário) ocorridas desde o ano de 2007 até ao presente momento, em particular as mudanças que vêm ocorrendo no sistema educativo no que se refere ao modelo de avaliação do desempenho do pessoal docente.

2. A AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL

Em 1989, com a publicação do Decreto-Lei n.º 409/89 de 18 de novembro, ficou consagrada uma carreira docente única com desenvolvimento em escalões de progressão e de promoção por reconhecimento de mérito excecional na aquisição de habilitações acrescidas (bonificações por aquisição de licenciatura, mestrado ou doutoramento, mantendo-se no nível ou grau de ensino). O Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril definiu pela primeira vez o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, estabelecendo os princípios pelos quais se deve orientar o exercício da atividade docente através da criação de um código de conduta profissional e exigência de profissionalismo no exercício da função, definindo direitos e deveres específicos do pessoal docente, mais ainda, instituiu a necessidade da avaliação do desempenho dos docentes da qual passou a depender a progressão na carreira, contribuindo para tal uma formação contínua destinada ao aperfeiçoamento das competências científicas e pedagógicas dos docentes. A forma como se concretizou o regime de progressão na carreira não contribuiu para a melhoria da qualidade e eficiência do sistema educativo.

2.1. Enquadramento legal de 2007 a 2012

A avaliação de professores foi colocada no centro das reformas em matéria de educação no programa do XVII Governo Constitucional da República Portuguesa tendo surgido da necessidade de alinhar as medidas destinadas à classe docente com as já anteriormente tomadas para a generalidade dos trabalhadores da administração pública. A valorização do trabalho e da profissão docente constituiu um dos objetivos fundamentais do programa do XVIII Governo Constitucional Português, de acordo com o Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de junho, no qual se afirma que o sistema de avaliação dos professores dos ensinos básico e secundário e dos educadores de infância, ao permitir identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva tem como objetivos a melhoria da qualidade da escola pública, do serviço educativo e a valorização da profissão docente, através da imposição de critérios de exigência.

Também no ponto 2 do artigo 3º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho pode ler-se:

A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

O modelo de avaliação de desempenho do pessoal docente foi operacionalizado pela primeira vez para a totalidade dos professores dos ensinos básico e secundário e dos educadores de infância no biénio de 2009/2011.

As alterações de natureza política no sistema educativo vieram modificar as condições de trabalho e de progressão na carreira dos docentes. Segundo o Relatório da OCDE (2009), no modelo português a avaliação do desempenho para o desenvolvimento profissional é feita em simultâneo com a avaliação do desempenho para a progressão na carreira, sendo que esta situação constitui uma fonte de tensão que deve ser ultrapassada, pois cria um conflito e tende a propiciar um ambiente mais competitivo dentro de cada escola. Uma outra fonte de tensão existente no modelo é assinalada no referido relatório prende-se com o facto de a avaliação para a progressão na carreira feita com instrumentos desenvolvidos em cada escola ter consequências a nível nacional. Para enquadrar a avaliação de professores no contexto mais alargado do sistema educativo sugere-se no mesmo relatório a necessidade de garantir uma articulação adequada entre a avaliação das escolas e a avaliação dos professores, uma vez que tanto uma como outra têm por objetivo a melhoria do desempenho dos alunos, dando indicação para que os resultados da avaliação das escolas devam ser validados externamente.

O Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, foi publicado pelo XVII Governo Constitucional como um imperativo político de uma profunda alteração ao Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Neste contexto, foi criado o Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP) com a missão de implementar e assegurar o acompanhamento e a monitorização do regime de avaliação do desempenho do pessoal docente. O Decreto-Regulamentar nº4/2008, de 5 de fevereiro, define o CCAP como o órgão consultivo do Ministério da Educação, dotado de autonomia técnica e científica, com a atribuição de formular recomendações, orientações, pareceres e propostas para: i) fundamentar decisões e procedimentos em matéria de avaliação de desempenho do pessoal docente; ii) promover a adequada aplicação e utilização do sistema de avaliação de desempenho de

todo o pessoal docente; iii) fomentar uma cultura de avaliação docente e de desenvolvimento profissional. De então para cá foram feitas inúmeras alterações que se encontram discriminadas no quadro 1.

Quadro 1 - Cronograma da Legislação sobre o Estatuto da Carreira Docente e Avaliação de Desempenho dos Professores

2007	
Decreto-Lei n.º 15/2007, 19 de janeiro	7ª Alteração ao Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, e depois substancialmente alterado pelo Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro.
Decreto-Lei n.º 200/2007, 22 de maio	Estabelece o Regime do 1º concurso para professor titular.

2008	
Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, 10 de janeiro	Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente.
Decreto-Regulamentar n.º 3/2008, 21 de janeiro	Estabelece o regime da prova de avaliação de conhecimentos e competências, abreviadamente designada por prova, prevista no artigo 22.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
Decreto-Regulamentar n.º 4/2008, 5 de fevereiro	Define a composição e o modo de funcionamento do Conselho Científico para a avaliação de professores.
Despacho n.º 6753/2008, 7 de março	Designação dos membros do Conselho Científico de Avaliação.
Despacho n.º 7465/2008, 13 de março	Delegação de competências do avaliador e nomeação em comissão de serviço de professores na categoria de professor titular.
Despacho n.º 13459/2008, 14 de maio	Constitui uma Comissão Paritária com vista a garantir o acompanhamento da concretização do Regime de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente definido no Decreto-Regulamentar n.º

	2/2008 de 10 de Janeiro.
Decreto-Regulamentar n.º 11/2008, 23 maio	Define o Regime Transitório da Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente até ao ano escolar 2008/2009
Despacho n.º 16872/2008, 23 de junho	Aprova os modelos de impressos das fichas de Autoavaliação e Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente bem como as ponderações dos parâmetros.
Decreto-Lei n.º 104/2008, 24 de junho	Estabelece o Regime do concurso e prova pública de acesso à categoria de Professor Titular.
Despacho n.º 20131/2008, 30 de julho	Determina as percentagens máximas para a atribuição das menções qualitativas de Excelente e de Muito Bom em cada Agrupamento de Escolas ou Escolas não Agrupadas.
Despacho n.º 27136/2008, 24 de outubro	Aditamento ao Despacho n.º 7465/2008 no Diário da República-2ª Série n.º 52- 13 de março 2008.
Despacho Conjunto n.º 31996/2008, 16 de dezembro	Altera o Despacho n.º 20131/2008 que determina as percentagens máximas para Excelente e Muito Bom.
Despacho n.º 32047/2008, 16 de dezembro	Altera o Despacho n.º 19117/2008 que determina a organização do ano letivo 2008/2009.
Despacho n.º 32048/2008, 16 de dezembro	Delegação de competência no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente.
Lei n.º 64-A/2008, 31 de dezembro	Orçamento de estado para 2009 e Alteração ao Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro.

2009	
Decreto-Regulamentar n.º 1-A/2009, 5 de janeiro	Estabelece um Regime Transitório de Avaliação aprovado no Decreto-Lei 139-A/90 de 28 de abril.
Despacho n.º 3006/2009, 23 de janeiro	Altera e republica o Anexo XVI ao Despacho n.º 16872/2008 de 23 de junho que aprova os modelos de impressos das fichas de Autoavaliação bem como a ponderação dos parâmetros.
Despacho n.º 15772/2009, 10 de julho	Repristina o n.º 3 do Anexo XVI do despacho n.º 16872/2008 de 23 de junho.
Decreto-Regulamentar n.º 14/2009, 21 de agosto	Prorroga a vigência do Decreto-

	Regulamentar n.º 1-A/2009 de 5 de Janeiro que estabelece o Regime Transitório de Avaliação.
Decreto-Lei n.º 270/2009, 30 de setembro	9ª Alteração ao Estatuto da Carreira Docente em resultado de negociações com as organizações sindicais.
Portaria n.º 1317/2009, 21 de outubro	Estabelece um Regime Transitório de Avaliação do Desempenho dos membros das Direções Executivas.

2010	
Despacho n.º 4913-B/2010, 19 de março	Determina os procedimentos a adotar no âmbito da apreciação intercalar.
Despacho n.º 7886/2010, 5 de maio	Estabelece a Avaliação de Docentes em Regime de Mobilidade.
Decreto-Lei n.º 75/2010, 23 de junho	10ª Alteração ao Estatuto da Carreira Docente resultado de negociações com as organizações sindicais.
Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, 23 de junho	Regulamenta o sistema de Avaliação de Desempenho e revoga os Decretos-Regulamentares: n.º 2/2008, 10 de janeiro; n.º 11/2008, 23 de maio; n.º 1-A/2009, 5 de janeiro; n.º 14/2009, 21 de agosto.
Despacho n.º 14420/2010 de 15 de setembro	Aprova as fichas de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente
Portaria n.º 926/2010 de 20 de setembro	Estabelece os processos a adotar nos casos em que, por força do exercício de cargos ou funções, não possa haver lugar a observação de aulas necessária à progressão aos 3º e 5º escalões e à obtenção das menções de Muito Bom e Excelente. Também é relevante para Licença Sabática e Equiparação a Bolseiro.
Despacho Normativo n.º 24/2010 de 23 de setembro	Estabelece os critérios a aplicar na realização da ponderação curricular prevista no N.º 9 do Artigo 40º do Estatuto da Carreira Docente. Também é relevante para a Licença Sabática e Equiparação a Bolseiro.
Despacho n.º 16034/2010 de 23 de setembro	Estabelece a nível nacional os Padrões de Desempenho Docente.
Despacho n.º 17645/2010 de 24 de novembro	Determina os procedimentos a adotar na apreciação intercalar dos docentes em exercício de funções de Administração e Gestão e em exercício de funções de Direção do Centros de Formação das Associações de Escolas.

Despacho n.º 18020/2010 de 3 de dezembro	Atribui as classificações e menções qualitativas em regime de mobilidade.
Portaria n.º 1333/2010 de 31 de dezembro	Estabelece as regras aplicáveis à Avaliação de Desempenho dos Docentes que exercem funções de Gestão e Administração.

2011

Despacho n.º 5465/2011 de 30 de março	O presente despacho estabelece as percentagens máximas para a atribuição da avaliação final de Desempenho relevante e o reconhecimento de Desempenho excelente dos docentes que exercem cargos de gestão e administração em estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, bem como em centros de formação de associação de escolas. O presente despacho estabelece ainda as regras para a aplicação das percentagens máximas referidas anteriormente.
---------------------------------------	--

2012

Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro	<p>O presente decreto procedeu ao desenvolvimento dos princípios que presidiram ao estabelecimento de um novo regime de avaliação do desempenho docente que visou, por um lado, a simplificação do processo e garantiu, por outro, um regime rigoroso, através do qual é valorizada a dimensão científica e pedagógica da atividade docente. Estabelece o novo regime de avaliação de desempenho docente. Neste sentido, entendeu-se a avaliação do desempenho docente não apenas como requisito de progressão na carreira, mas também como fator de reconhecimento do mérito, de desenvolvimento profissional e de auxílio à gestão das escolas. Assim, e para permitir que o processo se desenrole espaçadamente ao longo dos dois anos letivos seguintes, vem agora a Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar divulgar as seguintes orientações às escolas:</p> <p>1. No presente ano letivo de 2012-2013, o processo de avaliação do desempenho docente prossegue</p>
---	---

como previsto nos termos do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

2. O docente que completar o tempo de serviço de permanência no escalão de 1 de janeiro de 2014 até 31 de agosto de 2014 deverá concluir a avaliação de desempenho até ao final do ano escolar de 2012/2013. Caso haja lugar a observação de aulas, esta deverá ter lugar em dois momentos distintos que totalize 180 minutos no decurso do ano escolar 2012/2013. No entanto, conforme referido no ponto 5 desta nota informativa, abre-se a possibilidade ao docente de requerer a observação externa de aulas no ano letivo de 2013-2014, em substituição da observação no corrente ano letivo.

3. Ocorrendo a observação de aulas para efeito de obtenção da menção de excelente, o avaliado deverá requerê-lo até ao final do mês de dezembro de 2012, sem prejuízo do mencionado no ponto 6 desta nota informativa.

4. O docente que completar o tempo de serviço de permanência no escalão após 1 de setembro de 2014 e até 31 de agosto de 2015 deverá concluir a avaliação de desempenho até ao final do ano escolar de 2013/2014. Caso haja lugar a observação de aulas, esta deverá ter lugar em dois momentos distintos que totalize 180 minutos no decurso de um dos anos escolares 2012/2013 ou 2013/2014. Ocorrendo a observação de aulas em qualquer destes anos e para efeito de obtenção da menção de excelente, o avaliado apresenta o requerimento ao diretor até ao final do mês de dezembro de 2012.

5. Os docentes referidos nas alíneas b) do n.º 2 do artigo 18.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, e no âmbito da gestão das suas carreiras, podem requerer a observação externa de aulas para o ano letivo de 2013-2014, em substituição da observação no corrente ano letivo.

6. Os docentes referidos nas alíneas c) do n.º 2 do artigo 18.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, e no âmbito da gestão das suas carreiras, podem requerer

	<p>a observação externa de aulas no ano letivo de 2012-2013 ou no ano letivo seguinte.</p> <p>7. Para os efeitos referidos nos números anteriores, o prazo para apresentação dos requerimentos, que devem ser dirigidos ao diretor do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, é prorrogado até ao dia 31 de dezembro de 2012.</p> <p>8. O Ministério da Educação e Ciência assegurará a necessária formação aos avaliadores, de forma a homogeneizar os critérios e garantir o cumprimento dos objetivos da avaliação docente, nomeadamente nas suas vertentes científica e pedagógica.</p> <p>9. Os docentes que no corrente ano letivo optem por não ter observação externa de aulas verão salvaguardados os períodos destinados à observação externa de aulas no ano letivo seguinte.</p> <p>10. Reunidas legalmente as condições para a progressão na carreira, e uma vez completada a avaliação, esta reportar-se-á à data em que o docente reuniu o requisito de tempo de serviço para o efeito, com efeito retroativo a essa data se a tal houver lugar.</p>
<p>Despacho normativo n.º 24/2012 de 26 de outubro</p>	<p>O Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, na redação que lhe é conferida pelo Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, consagra um novo regime jurídico de avaliação do desempenho do pessoal docente, que veio a ser desenvolvido pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. Nos termos daqueles diplomas, a avaliação externa do desempenho docente centra-se na dimensão científica e pedagógica e realiza-se através da observação de aulas, sendo obrigatória para os docentes em período probatório, integrados no 2.º e 4.º escalões da carreira, integrados na carreira que tenham obtido a menção de Insuficiente e para atribuição da menção de Excelente, em qualquer escalão da carreira. Para o efeito referido, estabelece o artigo 13.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que é constituída uma bolsa de avaliados-</p>

res externos, a regulamentar em diploma próprio.

Neste sentido, o presente despacho procede à criação de um dispositivo funcional para a bolsa de avaliadores externos que aproveita as estruturas existentes nos Centros de Formação de Associações de Escolas e o seu âmbito de abrangência geográfica, propícias a uma planificação e gestão descentralizadas da rede, com reflexos no trabalho a desenvolver por todos os intervenientes no procedimento de avaliação externa. Assim, é constituída, em cada Centro de Formação de Associações de Escolas, uma bolsa de avaliadores externos composta por docentes de carreira de todos os grupos de recrutamento das escolas associadas e cuja gestão compete ao respetivo diretor. A legitimidade e competências dos avaliadores externos que constituem a bolsa, assim como a sua seleção, são asseguradas por rigorosos requisitos de formação e experiência profissional, comprovados pelos respetivos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

2.2. Análise da legislação

Uma vez que o estudo se centra nos biénios que decorrem de 2007 a 2011, faremos a análise comparativa dos Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro e Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de junho que constituem o tema do nosso trabalho.

Tal como nas restantes profissões que constituem os corpos especiais da administração pública, também a carreira docente passou a estar estruturada em duas categorias. O Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro introduz uma alteração na carreira docente em que a norma é a diferenciação expressa em categorias funcionais de professor e professor titular (artigo 34º), ficando a cargo destes últimos o exercício de funções de coordenação e supervisão. O acesso à categoria de professor titular (artigo 38º) é feito mediante uma prova pública, que incide sobre a atividade profissional desenvolvida, e que permite demonstrar a aptidão dos docentes para o exercício das funções específicas que lhe estão associadas.

No mesmo Decreto-Lei é estabelecido um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira docente que simultaneamente permite premiar o mérito e valorizar a atividade letiva (artigo 40º). Nesse procedimento, a responsabilidade principal pela avaliação é atribuída aos coordenadores dos departamentos curriculares ou dos conselhos de docentes e aos órgãos de direção executiva das escolas, tendo-se em conta a autoavaliação do docente.

A atribuição de uma menção qualitativa terá por base uma pluralidade de instrumentos: i) observação de aulas; ii) progresso dos resultados escolares dos alunos; iii) critérios definidos a nível de escola (por ponderação do contexto socioeducativo).

Estão previstas cinco menções qualitativas: Excelente, Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente; e uma contingentação das duas classificações superiores que conferem direito a um prémio de desempenho, segundo despacho conjunto dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da educação e da Administração Pública, que terão por referência os resultados obtidos na avaliação externa da escola. A menção qualitativa igual ou superior a Bom também obedece obrigatoriamente ao cumprimento de pelo menos 95% das atividades letivas, em cada um dos anos do período escolar a que se reporta a avaliação. Os resultados de uma avaliação quantitativa serão expressos bienalmente e não estarão associados aos momentos de possível progressão na carreira, mas tendo efetivas consequências para o seu desenvolvimento (artigo 46º). As alterações introduzidas por este decreto-lei no ECD visam ainda estabelecer condições mais

rigorosas para o ingresso na carreira (artigo 22º), através da realização de uma prova de avaliação de conhecimentos como requisito prévio, estabelecendo novas regras para a observância de um período probatório realizado sob supervisão e acompanhamento de um professor mais experiente (artigo 31º).

Este Decreto-Lei altera o regime jurídico da formação contínua de professores, de modo a assegurar que a formação ocorra exclusivamente em período pós-laboral e desenvolva competências científicas e pedagógicas consideradas relevantes para a atividade letiva dos docentes (artigo 15º), tendo ainda efeitos na progressão da carreira.

Convém ainda referir que o artigo 37º define novos escalões, de acordo com o Quadro II, e regras para progressão na carreira, alteradas com as modificações introduzidas por legislação ulterior, culminando no Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho.

Assim entre os anos de 2007 e 2010 foi desenvolvido um processo de revisão e aprofundamento do sistema de avaliação e desempenho da atividade docente, na sequência do processo negocial com as organizações sindicais representativas do pessoal docente, que culminou no dia 8 de janeiro de 2010, com o Acordo de Princípios para a Revisão do Estatuto da Carreira Docente e do Modelo de Avaliação dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e dos Educadores de Infância. Esta revisão introduziu uma simplificação no sistema de avaliação de desempenho dos docentes, cujos resultados, com consequências na progressão na carreira, podem permitir: i) uma progressão mais rápida; ii) diagnosticar situações que careçam de intervenção e iii) valorização do mérito, que se traduz não só nas bonificações de tempo de serviço para progressão na carreira, mas também na progressão aos 5.º e 7.º escalões sem dependência de vaga para os docentes que obtenham na avaliação de desempenho as menções qualitativas de Muito Bom ou de Excelente.

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, a carreira docente passou a estar estruturada numa única categoria, terminando a distinção entre professores e professores titulares, mas mantendo-se como mecanismos de seleção, para o ingresso na carreira, a prova pública e o período probatório. Continua vigente a contingentação através de vagas em dois momentos ao longo da carreira, acesso aos 5º e 7º escalões, e a regra da fixação de uma percentagem máxima para as menções qualitativas de Muito Bom e de Excelente.

A carreira fica assim estruturada em dez escalões, como se discrimina no Quadro 2, onde se estabelece a comparação com os modelos aplicados anteriormente.

Quadro 2 - Os módulos de tempo de serviço dos escalões da carreira docente e a sua duração

Decreto - Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro		Decreto-Lei n.º 270/2009, 30 de setembro		Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho	
Professor	Professor Titular	Professor	Professor Titular		Professor
1º escalão	5 anos	6 anos	1º escalão	4 anos	6 anos
2º escalão	5 anos	6 anos	2º escalão	4 anos	6 anos
3º escalão	5 anos	6 anos	3º escalão	4 anos	6 anos
4º escalão	4 anos		4º escalão	4 anos	Observação de aulas
5º escalão	4 anos		5º escalão	2 anos	Observação de aulas
6º escalão	≥ Bom até 6 anos		6º escalão	6 anos	Vaga anual ^(a)
					Vaga anual ^(a)
					7º escalão
					8º escalão
					9º escalão
					10º escalão
^(a) Carece de vaga para progressão o docente que obtenha a menção qualitativa de <i>Bom</i> . Sem dependência de vaga para os docentes que obtenham na avaliação de desempenho as menções qualitativas de <i>Muito Bom</i> ou de <i>Excelente</i> .					

Instituem-se modalidades de supervisão da prática docente, com o intuito de garantir a qualidade do serviço educativo prestado e a progressão na carreira. Valoriza-se a senioridade na profissão, por atribuição de funções especializadas aos docentes posicionados nos últimos escalões da carreira. Podemos então considerar que a avaliação do desempenho docente constitui um meio indispensável para compreender e melhorar os padrões de ensino e a qualidade das aprendizagens dos alunos. Os governos introduzem reformas nas escolas e no trabalho dos professores com o intuito de uma maior prestação de contas. Em Portugal, introduziu-se recentemente um novo modelo de avaliação do desempenho docente cujo processo de implementação não tem sido pacífico, pois as decisões tomadas pelo Ministério da Educação implicaram mudanças profundas em termos pessoais e profissionais, ao nível dos professores, e organizacionais, ao nível de escola, sobretudo no que diz respeito às relações de trabalho entre os professores, que passaram a basear-se nos princípios da diferenciação e não na paridade (Flores, 2010).

A alteração das regras de acesso e de progressão na carreira e o novo sistema de avaliação de desempenho têm gerado descontentamento e mal-estar nos professores

principalmente devido ao aumento da burocracia, ao aumento do volume de trabalho e ao sistema de cotas (OECD Review, 2009). Quando a avaliação é orientada para a melhoria das práticas na escola, os professores mostram-se recetivos a revelar as suas fragilidades. Quando a avaliação tem consequências na carreira e no salário, essa recetividade diminui drasticamente. Usar o mesmo processo de avaliação para ambos os propósitos mina o processo e a sua utilidade, dificultando o trabalho do avaliador, uma vez que provoca conflitos entre pares, alterando o *ethos* da escola.

A inexistência de formação adequada em supervisão antes da implementação dos modelos de avaliação conduz a que os professores não reconheçam legitimidade aos seus pares para desempenhar funções de avaliação. A conjuntura socioeconómica do país, no momento da implementação do modelo de avaliação, conduziu ao congelamento da progressão da carreira, facto que também contribui para explicar a resistência à sua concretização.

Dever-se-á formar e capacitar as lideranças escolares para assumir a responsabilidade pela avaliação dos professores, ou seja, reformular e aprofundar a formação em avaliação e acreditar em avaliadores externos para a avaliação para a progressão na carreira.

Não podemos deixar de referir que este processo de avaliação se encontra suspenso por aprovação na Assembleia da República, dos Projetos de Lei números 571/XI/2.^a e 575/XI/2.^a, em 25 de março. Em 2012, finda a suspensão do processo de avaliação, entra em vigor o novo modelo onde é introduzido o processo de avaliação externa para a componente científico-pedagógica. Assim, é constituída, em cada Centro de Formação de Associações de Escolas, uma bolsa de avaliadores externos composta por docentes de carreira de todos os grupos de recrutamento das escolas associadas e cuja gestão compete ao respetivo diretor. A legitimidade e competências dos avaliadores externos que constituem a bolsa, assim como a sua seleção, são asseguradas por rigorosos requisitos de formação e experiência profissional, comprovados pelos respetivos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, formando-se no início de 2013 uma bolsa de professores avaliadores com qualificação adequada ao exercício das suas funções.

3. DESEMPENHO DOCENTE

A avaliação de desempenho impôs-se como um tema de reflexão e opinião na sociedade portuguesa. No mundo do trabalho, muitas são as profissões cuja função é clara e socialmente aceite. No caso dos professores, e considerando o exercício da sua atividade, o comum das pessoas questiona-se sobre o que fazem e o que conseguem fazer estes profissionais.

As dificuldades nas respostas a estas questões resultam, por um lado, do aparente conhecimento que «todos» julgam ter do que é ser professor e, por outro lado, da complexidade desta profissão. O exercício da docência compreende a necessidade de corresponder a solicitações diversas dos alunos, dos pares, dos órgãos de gestão da escola e de outros membros da comunidade educativa. O trabalho dos professores decorre na sala de aula, mas também abrange outras atividades e projetos que envolvem a comunidade escolar e, sempre que possível, a comunidade local envolvente. Acresce a este conjunto de funções a necessidade de atualização constante dos seus conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos.

Apesar das dificuldades, a descrição das funções docentes é necessária e determinante para que se compreendam as expectativas relativamente ao exercício da profissão. Trata-se de um referente útil, não só para os professores e educadores, mas também para a comunidade na qual se inserem.

A forma mais fácil de definir a atividade docente é através da construção de padrões de desempenho, isto é, da descrição das suas principais tarefas de acordo com determinados domínios ou dimensões, em articulação com um conjunto de funções que o profissional deve desempenhar.

Em Portugal, as primeiras tentativas de sistematizar o que se deveria esperar do desempenho de um professor aparecem na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, com nova redação dada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. A lei que regulamenta o sistema educativo português faz referência aos princípios gerais sobre a formação de professores e educadores de infância, bem como à formação inicial e contínua que lhes é exigida (artigos 33.º, 34.º e 38.º). Assim, e na sequência destas referências, uma série de normativos legais estabeleceram as condições de ingresso na profissão docente, bem como a formação contínua ou especializada necessária ao desempenho profissional. Só com o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de

agosto, se viria a definir o perfil geral de desempenho dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, organizando-o em quatro dimensões:

- i) profissional, social e ética;
- ii) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- iii) participação na escola e relação com a comunidade;
- iv) desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A Comissão Europeia, no seu documento *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (2004), refere que os professores deverão ser capazes de dar resposta aos desafios da sociedade do conhecimento e conduzir os seus alunos no desenvolvimento de competências, tais como autonomia e capacidade de aprendizagem ao longo da vida. Neste sentido, o professor deve ser um profissional reflexivo e profundamente envolvido nos processos de ensino-aprendizagem, quer ao nível da inovação pedagógica, quer ao nível da investigação, quer ao nível das dimensões cultural e social da educação. Tendo em conta estes aspetos, a Comissão Europeia considera três competências centrais inerentes à profissão docente, a saber:

- i) trabalhar com os outros;
- ii) trabalhar com o conhecimento, a tecnologia e a informação;
- iii) trabalhar com e na comunidade.

Relativamente ao trabalho com os outros, a Comissão Europeia refere o trabalho com os alunos e a necessidade, entre outros aspetos, de desenvolver o potencial de cada aluno, do ponto de vista académico ou na ótica do desenvolvimento de uma cidadania ativa e responsável. Neste domínio é, ainda, referida a necessidade de os professores trabalharem de forma colaborativa entre si, como estratégia de desenvolvimento profissional.

No que respeita ao trabalho com o conhecimento, a tecnologia e a informação, a Comissão Europeia preconiza professores capazes de trabalhar com o conhecimento a diferentes níveis – avaliar, analisar, validar, refletir sobre e transmitir conhecimento.

Os professores deverão, ainda, desenvolver competências que lhes permitam criar e gerir ambientes de aprendizagem onde se recorre ao uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) e, nos quais os alunos aprendam não só a aceder à informação, mas também a gerir esta informação, de modo a construir o seu conhecimento.

No domínio relativo ao trabalho com e na comunidade, os professores deverão desenvolver a sua atividade em parceria com a comunidade local e outros parceiros, nomeadamente, pais, instituições de formação e outros grupos representativos. A sua

ação educativa deverá contribuir para a formação de cidadãos responsáveis e participativos no contexto da União Europeia, promovendo os valores que contribuem para a coesão social e o respeito pela diversidade social e cultural. Neste sentido, o professor, como profissional, deverá compreender e estar atento à diversidade social e cultural dos seus alunos e às dimensões éticas da sociedade do conhecimento.

Existe, por parte da Comissão Europeia, uma preocupação legítima com o desempenho docente e o seu desenvolvimento profissional, uma vez que os professores são considerados atores-chave na evolução dos sistemas educativos. Pese embora o facto de a Comissão Europeia referir apenas os três domínios anteriormente citados no que concerne ao desenvolvimento desta atividade, estes constituem uma tentativa de sistematizar os aspetos centrais da atividade docente de forma a permitir a fácil adaptação aos sistemas educativos de cada país da União Europeia. Inerente a cada domínio está sempre a visão da profissão docente como um contínuo que tem início na formação inicial, mas que deverá permanecer em constante desenvolvimento.

É, contudo, nos Estados Unidos que encontramos o maior número de estudos relativos às questões do desempenho docente. Por questões históricas, há muitos anos que os governos americanos têm tido uma preocupação especial com a educação, nomeadamente no que diz respeito ao desempenho e aos resultados escolares dos alunos e à performance dos professores.

Foi em 1986 que, nos Estados Unidos da América (EUA), foi fundado o *National Board of Professional Teaching Standards* (NBPTS). A sua missão permanece até hoje e consiste na promoção da qualidade do ensino e da aprendizagem.

No sentido de concretizar a sua incumbência, o NBPTS, entre outras atividades, desenvolveu aquilo que considera os principais padrões do desempenho docente e, simultaneamente, promoveu um sistema de certificação de professores de acordo com os padrões preconizados. A filosofia subjacente à certificação de professores é a criação de um procedimento que conduz à excelência profissional (NBPTS, 2001). Por outro lado, a criação de padrões de desempenho docente tem, igualmente, por objetivo a criação de um sistema de avaliação de desempenho de confiança e justo perante a complexidade e exigência da profissão docente. De acordo com o NBPTS (2006), os padrões de desempenho propostos incidem sobre as situações que os professores enfrentam diariamente.

São, assim, identificados cinco domínios nos quais se desenvolve a atividade docente:

- i) envolvimento e apoio ao processo de ensino aprendizagem dos alunos;
- ii) conhecimento das matérias disciplinares e das metodologias de ensino;
- iii) gestão e monitorização das aprendizagens dos alunos;
- iv) reflexão sistemática sobre a sua prática e aprendizagem a partir da experiência;
- v) pertença a comunidades de aprendizagem.

Charlotte Danielson (2007), uma das investigadoras que tem conduzido estudos na área da avaliação do desempenho docente, tem visto muitas das suas propostas serem adotadas por vários distritos escolares, nos EUA, como referencial ao desempenho docente e como suporte à criação de modelos de avaliação de desempenho. Segundo a autora, a atividade docente divide-se em quatro domínios, cada um composto por vários itens que, no fundo, constituem os padrões de desempenho docente, isto é, correspondem à descrição da atividade docente. Os domínios propostos pela autora são:

- i) planificação e preparação;
- ii) ambiente de sala de aula;
- iii) ensino;
- iv) responsabilidades profissionais.

Outros investigadores, como Stronge e Tucker (2003), efetuaram um levantamento sobre o que a investigação aponta como sendo os domínios em que se enquadra o desempenho docente. As conclusões dos autores levam-nos a afirmar que a atividade dos professores é exercida, sobretudo, em cinco domínios:

- i) o ensino;
- ii) a avaliação das aprendizagens;
- iii) o ambiente de aprendizagem;
- iv) a comunicação e a relação com a comunidade;
- v) o profissionalismo.

Descrever as funções docentes e, sobretudo, tentar definir o que é um bom professor ou um professor de qualidade não é uma tarefa que reúna consensos. Esta descrição incide principalmente sobre a componente letiva do trabalho docente. No entanto, mesmo neste âmbito, existem duas abordagens distintas: uma que valoriza os processos, outra que privilegia os resultados. Quem valoriza os processos tem por referência o processo de ensino-aprendizagem e os conhecimentos científico-pedagógicos que o profes-

sor demonstra, quer no exercício das suas funções letivas, quer na condução dos seus alunos a aprendizagens de qualidade (Scriven, 1997). Se a tónica for colocada sobre os resultados, o desempenho docente será descrito em função, sobretudo, da sua eficácia, isto é, pelos resultados alcançados em detrimento dos processos utilizados (Schalock *et al.*, 1993). Esta segunda abordagem, embora considere os conhecimentos do professor e as suas competências, centra-se na sua capacidade de obter resultados que traduzam o sucesso dos seus alunos.

Torna-se assim difícil perceber o que se requer do desempenho docente. A LBSE refere várias vezes a necessidade de garantir a qualidade do ensino. Posto isto, a investigação tem mostrado que a qualidade do professor é o fator escolar que mais afeta o desempenho dos alunos (Goldrick, 2002). Esta constatação tem sustentado a decisão política no sentido de garantir formação inicial de qualidade, bem como a implementação de estratégias que fomentam o desenvolvimento profissional dos professores.

4. AVALIAÇÃO

A diversidade da produção teórica sobre avaliação, nas últimas décadas, exige um esforço de clarificação e sistematização sobre este tema que nos permita construir uma perspectiva fundamentada sobre este assunto.

Partimos do pressuposto de que a forma como entendemos a avaliação e a utilizamos está intimamente relacionada com o conceito de avaliação que adotamos e, ao considerarmos o objeto de estudo da avaliação, notamos que existe uma longa tradição de associação da avaliação aos contextos escolares. Durante muito tempo assim foi feito. Numa primeira fase, a avaliação tinha como função principal os professores poderem controlar e verificar em que medida os seus alunos adquiriam conhecimentos ou atingiam as metas estabelecidas.

Atualmente, poucos são os que acreditam que a avaliação se limite à apreciação do trabalho escolar dos alunos. O objeto da avaliação tem vindo a expandir-se, centrando-se nos materiais didáticos utilizados, nos projetos, nos programas, no desempenho dos professores e nas próprias instituições educativas onde trabalham (avaliação externa) de entre outras áreas de intervenção.

Coincidente com o alargamento do seu contexto de ação, assistiu-se à diversificação das funções cometidas à avaliação. A esta caberá, entre outros aspetos, analisar a qualidade do ensino ou dos métodos pedagógicos, apreciar os resultados ou os efeitos de um programa e interpretar as necessidades e as expectativas dos inquiridos.

Considerando a complexidade crescente da atividade avaliativa, Alves e Machado (2008) assinalaram-na em, pelo menos, quatro vetores:

- i) na diversificação do objeto (avaliação de sujeitos, sistemas e organizações);
- ii) na utilização de metodologias híbridas e pluridisciplinares com recurso a disciplinas como a psicologia e as ciências de educação mas, também, a filosofia, a economia e as ciências políticas;
- iii) no papel dos sujeitos envolvidos na avaliação, assumindo-se uma maior valorização da sua participação, com o desenvolvimento de dispositivos autoavaliativos;
- iv) na maior contextualização da atividade avaliativa, imprescindível para a legitimação da construção dos referenciais, do funcionamento e dos resultados dos dispositivos de avaliação.

Fica assim claro que a noção de avaliação pode ter sentidos muito diversificados, já que a sua definição também se articula com as funções que lhe são incumbidas e com os meios que utiliza para as desempenhar. Também não podemos esquecer que algumas definições de avaliação estão vinculadas a contextos específicos e realidades temporais específicas.

Compreende-se, nesta perspetiva, que os significados atribuídos à avaliação se tenham articulado, em cada época histórica que os produziu, com as intenções que justificaram a sua realização e com os esquemas teóricos em que os avaliadores se apoiaram.

Tendo em conta a evolução do conceito de avaliação, parece-nos oportuno clarificar um pouco, tendo por base os trabalhos de alguns autores tais como Stufflebeam e Shinkfield (1985) e Hadji (1994) apresentando assim diferentes visões conceituais de avaliação que se desenvolveram ao longo do século XX.

Durante algum tempo, a avaliação confundiu-se com a medida e foi considerada como sinónimo desta. Esta perspetiva da avaliação marca um período de tempo que se arrasta até ao final da Segunda Guerra Mundial, no qual os resultados e os desempenhos foram controlados com recurso a instrumentos objetivos e estandardizados, os testes.

Um dos principais inconvenientes do entendimento da avaliação como medida prende-se com o facto de, por coerência com este entendimento, deixar de fazer parte do objeto da avaliação tudo o que não pode ser mensurável, razão pela qual esta abordagem da avaliação tem vindo a ser abandonada. Por outro lado, a mera obtenção de dados a partir da medição não pode ser considerada avaliação, pois os dados obtidos a partir da medição podem constituir uma prova objetiva mas, por si só, não nos permitem produzir um juízo de valor sobre um objeto, porque sem a intervenção da dimensão valorativa toda a medição será descontextualizada. No entanto a medição é importante no processo inicial da avaliação pelo seu contributo na recolha de dados.

A avaliação como uma comparação entre os resultados esperados e obtidos é uma conceção característica da época *tyleriana*, ou avaliação *tyleriana*, na expressão de vários autores, Stufflebeam e Shinkfield (1985) e Castro e Azcusa (1996), em alusão ao nome do homem que marca uma das mais intensas e enraizadas influências na avaliação educacional: Ralph Tyler. Para colocar em marcha este programa de avaliação, Tyler vai desenvolver o conceito de «formulação de objetivos» que, ainda hoje, se mostra útil e pertinente por se constituir como referencial para a avaliação. Nesta perspetiva, os objetivos do ensino eram utilizados como referência para avaliar.

Considerando que este modelo concebe a avaliação como um modelo sobretudo terminal, orientado para a análise de produto, a sua principal desvantagem parece residir no facto de não se poderem efetuar mudanças ao longo do processo formativo.

A avaliação centrada nos processos e nos resultados fica a dever muito ao trabalho de Michael Scriven. Este autor entende a avaliação como um processo de determinar o mérito ou o valor de alguma coisa. Contrariando-se as perspetivas de Tyler, defende-se que não se devem apenas considerar os resultados, mas também o seu processo de desenvolvimento. Por esta razão, Scriven vai defender a necessidade de distinguir entre avaliação sumativa e avaliação formativa. À primeira está reservado o estudo dos resultados, enquanto a segunda se centra numa apreciação à realização do ensino. Esta avaliação formativa é fundamental para o aperfeiçoamento do ensino, ao facilitar a tomada de decisões durante a realização do processo didático.

Considerando a avaliação de programas, Scriven propõe que o avaliador desconheça deliberadamente os objetivos, porque o seu conhecimento pode impedir a avaliação de outros aspetos igualmente importantes. Este modelo de avaliação, sem referência a objetivos, assenta numa lógica indutiva e holística, na perspetiva de compreender, com mais facilidade, a natureza e extensão dos resultados do programa. Acredita-se que, frequentemente, os resultados não previstos podem ser mais importantes para considerar o valor e mérito de um programa do que aqueles que estão identificados inicialmente como objetivos.

A avaliação enquanto processo de recolha de informações úteis para a toma da racional de decisões é uma nova perspetiva que resulta do interesse pelos múltiplos aspetos da avaliação de programas sociais, naturalmente uma das principais funções da avaliação é também política.

A avaliação de um programa leva a uma tomada de decisão sobre a adoção ou continuação de um determinado plano de ação. Deste modo, torna-se relevante a função de recolha de informações e da comunicação desta recolha àqueles que têm de tomar decisões. Compreende-se, assim, que exista uma forte exigência de uma perfeita comunicação dos dados da avaliação, que devem ser constituídos por informações claras, exatas válidas e amplas, de modo a que quem decide fique com um conhecimento completo da realidade. Stufflebeam defendia, em 1971, que a «avaliação é o processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um objeto determinado, com o fim de servir de guia para as tomadas de decisão, para solucionar os problemas de res-

ponsabilidade e para promover a compreensão dos fenómenos» (citado em Rosales, 1992, p. 24). O modelo de avaliação proposto por Stufflebeam não pretende apenas determinar se o programa é eficaz, mas, sobretudo, conhecer as partes do mesmo que funcionam melhor ou pior, com vista à sua reformulação. A sua visão mais ampla dos conteúdos a avaliar permite que estes estejam organizados em quatro dimensões, que dão o nome (CIPP) ao seu método: Contexto (C), Input (I), Processo (P), Produto (P).

A avaliação como um processo de descrição e produção de um juízo de valor é outra corrente que tende a perspetivar a avaliação como algo mais do que um processo de recolha de dados com vista à tomada de decisões, porque a considera como um processo simultâneo de descrição e emissão de juízos de valor. De acordo com House (1990, cit. in Alkin, 1990, p. 82-84), a avaliação passa sempre pela determinação do valor de algo, de acordo com um conjunto de critérios ou padrões que podem ser explícitos ou implícitos. A avaliação é exercida por especialistas que procuram emitir um juízo de valor sobre o objeto da avaliação. Neste contexto, o *Join Committee on Standards for Educational Evaluation* (1981) entende a avaliação como um processo de apreciação sistemática da valia, ou mérito, de um objeto.

Nesta perspetiva, a avaliação aparece associada ao termo valor e supõe sempre um juízo. Poderemos, por isso, dizer que a avaliação se orienta por uma vertente valorativa.

Esta circunstância, aliada à existência de diversas posições valorativas, leva a que possam existir avaliações distintas sobre um mesmo objeto avaliado. A complexidade do processo de avaliação deve por isso exigir dos intervenientes um esforço redobrado, que deve articular-se com rigor e coerência nas várias fases do processo avaliativo (recolha de informação, interpretação da informação e formulação do juízo de valor), mas também na elaboração de critérios e indicadores claros e válidos. A qualidade da avaliação produzida dependerá também do grau de conhecimento do objeto a avaliar (situação real e existente) e do que se pretende alcançar (o ideal e o desejável).

Como acabámos de ver, os entendimentos sobre o que é a avaliação não são completamente consensuais. Como todas as definições, esta arrisca-se a nunca se constituir como terminada. Ela será sempre o resultado de uma análise sincrónica, apreendida e percebida pelo sujeito, que assim a constrói por a considerar mais representativa da realidade.

Na aceção ampla de Noizet e Caverni (1985, p. 9) a «avaliação designa o ato pelo qual, a propósito de um acontecimento, de um indivíduo ou de um objeto, emitimos um juízo reportando-nos a um ou a vários critérios. De acordo com Zabalza (1992), avaliar

é comparar, quando avaliamos fazemos uma medição (entendida em sentido amplo, como recolha de informação) e uma valoração. A medição permite-nos conhecer o estado real do objeto. A comparação realiza-se com o estado ideal, através da intervenção de um juízo de valor. Será nestes termos que, quando avaliamos, estabelecemos um juízo de valor que nasce da comparação entre «o que é» o objeto da avaliação, naquele momento, e determinados critérios de avaliação que refletem a dimensão de «como deveria ser».

Inerente à própria essência da avaliação existe o sentido processual e sistémico, que orienta o seu desenvolvimento. Como frisou Zabalza (1992, p. 222), «a avaliação é um processo e está num processo, é um sistema e está no sistema», por isso, a avaliação não será compreensível se a associarmos a um facto pontual ou a um ato isolado. A avaliação consubstancia-se num conjunto organizado de fases (processo de avaliação), que atuam de forma integrada tendo em vista os seus propósitos: «os propósitos são aquelas razões pelas quais se põe em marcha a avaliação. Os efeitos são os resultados do processo de avaliação» (Natriello, 1990, p. 89-91)

4.1. Avaliar

De acordo com Rosales (1992), avaliar passa sempre por um processo composto por três fases:

- i) recolha de informação;
- ii) interpretação dessa informação, de acordo com uma determinada teoria ou esquema conceptual;
- iii) adoção de decisões.

Considerando esta formulação do processo de avaliação, notamos que alguns autores, como por exemplo Croonbach (1982), recusam ao avaliador a tarefa de formular juízos de valor tendentes à adoção de decisões, já que as suas funções se limitam à recolha de dados.

Para Tenbrink (1989), avaliar é um processo trifásico, existindo uma fase anterior à recolha de dados. Neste sentido, considera que o processo de avaliação se desdobra na:

- i) preparação: disposição para avaliar;
- ii) recolha de dados: obtenção da informação;
- iii) avaliação: formulação de juízos e tomada de decisão.

Aceitando como princípio, partilhado por muitos investigadores da avaliação, que a função principal desta será a emissão de juízo de valor sobre o objeto em estudo, teremos de estabelecer uma diferenciação entre duas funções que intervêm no processo de avaliação: uma função informativa e uma função valorativa. A primeira função pode considerar-se como o processo sistemático de obtenção de dados, o que vai permitir descrever o objeto. A função valorativa pretende emitir um juízo de valor sobre a adequação deste objeto a critérios previamente estabelecidos. Apesar de diferenciadas pelo seu conteúdo, neste sentido processual da avaliação, as funções informativa e valorativa são interdependentes, combinando-se de forma estreita no processo de avaliação.

Complementando esta perspetiva, Hadji (1987,1994) evidencia que avaliar consiste em formular um juízo de valor (em relação a um objeto, pessoa, ação, etc.), com base no estabelecimento de uma relação entre as informações recolhidas sobre o objeto da avaliação e os dados de ordem ideal, do dever ser (critérios, expectativas, projetos) que se aplicam ao mesmo objeto.

São, assim, enunciados os elementos que constituem a relação essencial do ato de avaliar: a realidade que foi objeto de avaliação (referido) e o modelo ideal (referente), construído com base nas expectativas e nos objetivos, o que remete para critérios a partir dos quais se avalia. Na análise de Lesne (1984, citado em Figari, 1996, p. 132),

avaliar é por em relação, de forma explícita ou implícita, um referido (o que é constatado ou apreendido de maneira imediata, o que é objeto de uma investigação sistemática ou de medida) com um referente (o que desempenha o papel de norma, o que deve ser, o que é o modelo, o objetivo pretendido).

Compreende-se, nesta perspetiva, o referido como o conjunto de elementos que são recolhidos pelo avaliador por serem considerados representativos do objeto de avaliação. Por seu lado, o referente situa-se ao nível dos critérios a partir dos quais se avalia. É a norma, o modelo. Constitui-se como um projeto e, no seu seio, guarda sempre uma intenção de produzir mudança.

Como alertou Hadji (1997,1994), a construção do referente e do referido constitui uma representação necessariamente parcial, e instrumentalmente simplificada, da realidade em que se inserem. São, por isso, construções que nunca estão isentas de subjetividade, sendo que o meio privilegiado para a evitar passa pela clareza do enunciado, que esclarece sobre os critérios utilizados na sua construção.

Pelo que foi dito, compreende-se que cada modelo de avaliação que utilizemos derive de diferentes concepções de avaliação. Estas, por seu lado, determinam posições específicas ao nível das questões de investigação e das opções metodológicas a adotar.

Diferentes modelos podem ser desenhados para se articularem com um objeto de avaliação. Intrínseco a cada modelo está um esquema de leitura parcial do objeto que, ao estudá-lo, também o transforma. De facto, cada modelo pode diferenciar-se de outro pelo conteúdo da avaliação, pelas funções da avaliação, do avaliador, etc. É nesta multiplicidade do múltiplo, na feliz expressão de Conner citado em Bravo e Catalán (1993), que deveremos procurar reconhecer as distintas posições de cada enfoque de avaliação e fundamentar as decisões e as escolhas que forem sendo tomadas.

4.2. A Avaliação de Desempenho Docente

A avaliação não é um conceito fácil de definir dada a sua natureza polissémica e aparece associado a produção de juízos e valoração de ações, tornando-se objeto de controvérsia e de reserva para a maior parte dos que a ele são sujeitos (Barbier, 1990). Assim, no entender de diversos autores, o conceito de avaliação é algo que não se objetiva claramente, uma vez que «a primeira dificuldade, quando se trata de avaliação, é sobretudo entendermo-nos sobre uma aceção» (Hadji, 1994, p.27). Este conceito tem sofrido várias evoluções ao longo dos tempos, mas numa perspetiva mais recente, a noção de avaliação de acordo com a *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1988, p.23) é concebida como, «a avaliação sistemática do desempenho do professor e/ou das qualificações relacionadas com a precisa função profissional do professor e a missão da área escolar». Baseando-se neste contributo, Nevo (1995, citado por Simões, 2000 p. 10), define avaliação como «o processo de descrever e julgar o mérito e o valor dos professores, tendo por base o seu conhecimento, competências, comportamento e os resultados do seu ensino», incorporando assim na definição de avaliação, a descrição e o julgamento feitos a partir das competências, desempenhos e também da sua eficácia.

Para Simões (2000), não se pode falar do conceito de avaliação sem falar nas suas funções e nos seus fins, afirmando que a indistinção entre estes dois conceitos promove confusões óbvias, referindo ainda que foi Scriven (1967) o primeiro a evidenciar esta situação pois para este autor o fim da avaliação é julgar o mérito ou o valor de uma coisa enquanto a sua função se prende com o melhoramento do objeto avaliado (função

formativa) por oposição a classificar, selecionar e certificar (função sumativa). Partindo desta distinção, Nevo (1990), considera que a avaliação pode ter quatro funções: i) avaliação formativa – utilizada para melhorar e desenvolver (uma pessoa, um produto ou um programa); ii) avaliação sumativa – tendo em vista a prestação de contas; iii) avaliação psicológica ou sociopolítica – utilizada para aumentar o conhecimento, motivar comportamentos desejados ou promover relações públicas; iv) avaliação administrativa – utilizada para o exercício da autoridade. Verificando-se assim uma grande proximidade entre a função formativa e a psicológica assim como entre a função sumativa e administrativa. Assim sendo, a avaliação de desempenho docente é um processo através do qual os professores são profissionalmente avaliados. Trata-se de um processo normalmente conduzido pela escola, que pode envolver processos de autoavaliação, atividades de desenvolvimento profissional, formação contínua ou, ainda, observação de aulas.

A conceção de um sistema de avaliação que procure a melhoria dos sistemas de ensino e da qualidade das aprendizagens dos alunos não se limita a verificar comportamentos, no sentido de verificar as competências dos professores, mas analisa, igualmente, os resultados do seu trabalho, deve por isso existir uma relação de cooperação entre os professores e a escola, pois o que é bom para a escola é bom para os professores. Este equilíbrio entre as necessidades individuais e as expectativas organizacionais é fundamental para a promoção de um ambiente saudável e produtivo. Deste modo, a avaliação de professores pode ser vista como um dispositivo que permite avaliar o sucesso dos professores (desenvolvimento profissional e melhoria do desempenho) e da escola (concretização de objetivos e prestação de contas).

De acordo com Goldrick (2002), para implementar um sistema de avaliação é necessário clarificar primeiro o que um professor de qualidade desse saber e ser capaz de fazer, isto é, é necessário definir padrões de desempenho. Os padrões de desempenho são definidos de acordo com os domínios ou dimensões em que o professor exerce a sua atividade. No sentido de compreender melhor o que se espera do desempenho de um professor, cada um dos padrões de desempenho deve ser complementado por um conjunto de indicadores que permitam a descrição/medição da *performance* docente.

Todavia, a visão de que a avaliação do desempenho docente é um instrumento que se limita a medir a *performance* profissional do professor, punindo quando o seu desempenho não se enquadra nos padrões definidos, é limitativa das potencialidades que esta pode ter. Um processo de avaliação serve, igualmente, para identificar boas práticas e áreas onde as práticas docentes podem ser melhoradas. Neste sentido, os pro-

fessores avaliados deveram receber *feedback* construtivo sobre o seu desempenho, por comparação com os padrões definidos. Assim, valoriza-se a componente formativa da avaliação, onde a definição de padrões desempenho permite mais do que apenas medir o desempenho docente ou assegurar que os docentes desempenhem as suas tarefas com o mínimo de qualidade. Abordar a qualidade de desempenho do ponto de vista formativo é transformá-la numa poderosa ferramenta ao serviço da melhoria das práticas dos professores, ou seja, num poderoso instrumento de desenvolvimento profissional.

A avaliação do desempenho docente pode ser encarada como um processo contínuo de acompanhamento do trabalho dos professores, que permita às escolas alcançar, de forma mais efetiva, os seus objetivos, de acordo com as suas características e com as necessidades dos seus alunos. Ao mesmo tempo, a avaliação do desempenho permite reconhecer os melhores professores, promover o seu desenvolvimento profissional e identificar áreas em que a formação contínua deve incidir. Podemos resumir, assim, os principais objetivos da avaliação de desempenho a três:

- i) Desenvolvimento profissional: a avaliação do desempenho fornece à escola informação que lhe permite promover atividades que conduzam ao desenvolvimento profissional do seu corpo docente. Estas informações são um poderoso instrumento que permite aos professores conhecer as suas potencialidades e as áreas em que necessitam de melhorar. Desenvolvimento e aprofundando o espírito de equipa será possível potenciar as qualidades do professor e ultrapassar as suas dificuldades, contribuindo para a melhoria da qualidade da escola.
- ii) Responsabilização: ao desenvolver padrões de desempenho, é possível identificar quer as boas práticas quer as situações em que o desempenho dos professores se encontra aquém das suas possibilidades e potencialidades. No primeiro caso, torna-se possível o conhecimento dos bons professores; no segundo caso, a escola pode identificar necessidades de formação e desencadear processos que conduzam à melhoria do desempenho destes professores. Por sua vez os professores são responsabilizados pelo cumprimento dos seus deveres e pelo desenvolvimento de estratégias que conduzam à melhor qualidade do ensino-aprendizagem.
- iii) Motivação: constitui um fator de motivação para os professores verificarem que o seu bom desempenho é reconhecido. Neste sentido, o *feedback*

construtivo desempenha um papel fundamental na melhoria do desempenho e estimula o desenvolvimento da qualidade dos professores.

4.3. Modelos de avaliação

Antes de dar início a um processo de avaliação, a escola deverá ter construído os seus referenciais e indicadores de desempenho, adequados à sua especificidade, à tipologia de alunos que constitui o seu corpo discente e aos objetivos que se propõe atingir. De acordo com Stronge e Tucker (2003), para o sucesso de qualquer sistema de avaliação do desempenho é essencial comunicação, colaboração e comprometimento.

Assim, independentemente da metodologia adotada, a implementação de um processo de avaliação do desempenho docente consistente e que vise a concretização de objetivos resulta de um processo de partilha, de reflexão conjunta assente no diálogo e no envolvimento de todos: os órgãos de gestão da escola, o avaliador e o avaliado.

Podemos encontrar na literatura vários modelos de avaliação do desempenho docente. Murillo (2006) descreve os sistemas de avaliação do desempenho docente nos países da Europa e da América, num total de cinquenta países, onde podemos constatar a diversidade de metodologias de avaliação utilizadas. Surge assim a necessidade de clarificar o que se entende por modelo.

Um modelo pode ser encarado como a descrição de uma realidade que se pretende alcançar, isto é, um projeto que assenta num conjunto de pressupostos e que é concebido de forma a concretizar uma série de objetivos. De acordo com a definição de modelo apresentada, podemos concluir que diferentes modelos de avaliação do desempenho docente diferem no conjunto de pressupostos em que assentam e nos objetivos que visam alcançar.

Tendo em conta os objetivos para a avaliação do desempenho docente anteriormente apresentados, com relevo para o desenvolvimento profissional e para a responsabilização, poder-se-á afirmar que existem apenas dois modelos de avaliação de desempenho docente: um que privilegia a responsabilização (avaliação sumativa) e outro que incide sobre o desenvolvimento profissional (avaliação formativa) (Jeffrey, 2003). Contudo, considerando a diversidade de contextos de aplicação torna-se possível apresentar três possíveis modelos de avaliação de desempenho: i) modelo *accountability* (responsabilização) – que se apresenta como um instrumento que visa medir os desempenhos do professor e possui características sobretudo sumativas, em que a pontuação atingida pelo avaliado serve para o posicionar numa escala de avaliação. De acordo com este modelo, o avaliador deverá ser um profissional sénior, isto é, um professor que em termos de carreira, se situa num nível superior. Quando se iniciam os procedimentos de

avaliação, numa primeira fase, o avaliador e o avaliado devem reunir e estabelecer os domínios sobre os quais irá incidir o processo de avaliação. A segunda fase consiste na recolha de informação, o que pressupõe o acompanhamento do trabalho desenvolvido pelo professor. Numa terceira fase, o avaliador deve então comparar os indicadores de desempenho do professor avaliado com os indicadores de desempenho definidos pela escola. Avaliador e avaliado devem, então, reunir novamente e o avaliador deverá dar ao avaliado feedback sobre o seu desempenho, sugerindo os domínios em que deve haver melhoria. Deve então ser concebido um plano de melhoria e procedimentos de acompanhamento e monitorização dos progressos do professor avaliado; ii) modelo do desenvolvimento profissional – que se focaliza o desenvolvimento profissional e a figura do avaliador é, normalmente, assumida por um painel de professores que tem a seu cargo a função de coordenação dos diferentes grupos disciplinares, não havendo necessidade do professor sénior. O resultado da avaliação é apresentado de forma descritiva, não sendo valorizada a componente quantitativa do resultado da avaliação. No que respeita aos procedimentos de avaliação, podemos dizer que são basicamente os mesmos, porém todo o processo de acompanhamento, bem como da entrevista final, constituem momentos de reflexão e de aprendizagem profissional, quer para o avaliado quer para o avaliador. É valorizado o trabalho colaborativo onde o avaliador não assume apenas o papel de observador e examinador, mas o papel de parceiro e colaborador que poderá também aprender a partir da experiência do colega; iii) modelo misto – que procura, por um lado, privilegiar a qualidade do desempenho do professor e, por outro, garantir que são asseguradas as necessidades de desenvolvimento profissional do docente ao longo da sua carreira. A sua aplicação pressupõe momentos em que o professor é avaliado de acordo com o modelo *accountability* e outros em que é avaliado de acordo com o modelo do desenvolvimento profissional. Deste ponto de vista, a responsabilização e o desenvolvimento profissional são vistos de forma complementar. Adicionalmente, um modelo misto permite não sobrecarregar, em termos de trabalho como avaliador, o professor sénior responsável pelos procedimentos de avaliação que visam medir o desempenho do professor, ao mesmo tempo que permite a construção duma cultura de desenvolvimento profissional.

Do que foi dito anteriormente verificamos que a sua implementação é feita de modo semelhante, cumprindo as três fases previstas na lei:

i) Entrevista prévia: O avaliador e avaliado negociam os domínios em que a avaliação irá incidir.

ii) Recolha de informação: São desenvolvidos os procedimentos que permitem recolher informação sobre o desempenho do avaliado.

iii) Entrevista final: São discutidos os resultados da avaliação com apresentação dos aspetos positivos e das áreas de melhoria. É desenvolvido um plano de melhoria e estratégias de acompanhamento que permitam a avaliação contínua dos progressos.

5. FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA

O sistema nacional de formação contínua de professores, criado pelo Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de novembro, veio possibilitar a concretização do reconhecimento da formação contínua como um direito e um dever de todos os profissionais da educação e como condição necessária à progressão na carreira.

Reconhece-se à formação contínua de professores um papel crucial na valorização da profissão docente, no desenvolvimento organizacional das escolas e na melhoria das aprendizagens dos alunos pois está associada à ideia de aprendizagem permanente, ou seja, há uma valorização de todos os processos formativos como potenciadores de desenvolvimento profissional e pessoal, sejam eles iniciais ou contínuos, formais ou informais em que os professores se envolvem ao longo das suas vidas (Fullan e Hargreaves, 1992; Canário, 1994; Marcelo, 1999; Pacheco e Flores, 1999; Day, 2001; Flores, 2000, Gonçalves, 1992, 2000). Neste sentido, «para além do significado técnico ou instrumental, o termo formação encerra também uma componente pessoal de desenvolvimento com um sentido contínuo» (Flores, 2000, p. 23). Assim, como referem Pacheco e Flores (1999), o propósito global subjacente à expressão formação contínua é o de promover o desenvolvimento profissional do professor, pressupondo um leque variado de situações de aprendizagem.

Para Day (2001), a formação contínua é um contexto de aprendizagem vasto que contribui para o reportório de aprendizagens com o objetivo de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições. Estas formações devem ser significativas e relevantes para as necessidades dos professores. Deve ser um acontecimento planeado com um programa amplo de aprendizagens acreditadas ou não acreditadas. A eficácia da formação contínua passa por dois aspetos complementares: a *formação*, que nos ajuda a decidir o que fazer; e o *treino*, que nos ajuda a fazer o que é necessário fazer, de forma consistente, eficaz e eficiente (Steadman, Eraut, Fielding e Horton, 1995, cit. por Day, 2001).

No entanto, Day (2001) refere que o contexto em que a formação contínua ocorre está relacionado com as reformas governamentais e a participação nelas é um requisito mínimo na carreira dos professores. Assim, apesar dos professores terem mais oportunidades em termos de formação contínua, têm também menos oportunidade de uma aprendizagem ampla, menos escolhas em relação àquilo que aprendem e menos apoio para o estudo. É nesse sentido que é criticada a forma como, muitas vezes, se encara a aprendizagem dos professores, nomeadamente quando ela é olhada apenas como «uma

aquisição fragmentária de informação e de competências dirigidas para a prática, minimizando uma orientação intelectual» (Popkewitz, 1992, p. 41), reduzindo-se ao ensino de competências específicas. No entanto, como destaca Popkewitz (1992), não basta afirmar que os professores devem ser reflexivos e que devem dispor de maior autonomia. Torna-se necessário criar uma tradição de pensamento e de reflexão que possa apoiar o desenvolvimento profissional dos professores, perspectivada como um processo contínuo ao longo de toda a carreira e equacionada como um desenvolvimento progressivo.

Neste quadro, é importante salientar no conceito de formação a ação de construção de si próprio, por meio de experiências vivenciadas, e de situações envolvendo interações sociais que contribuem decisivamente para o processo de formação do indivíduo, numa vivência inerente à globalidade da própria vida em constante mutação. Daí que «formar-se tem que ser um trabalho sobre si próprio, livremente imaginado, assumido e realizado graças à mobilização dos mais diversos meios e recursos» (Ferry, 1987, p. 29).

A formação de professores em Portugal não tem, na maior parte das vezes, valorizado as dimensões de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (Nóvoa, 1991). Por isso, segundo o mesmo autor, é fundamental «(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida» (Nóvoa, 1991, p. 23). Nesta perspetiva, a formação contínua não deve ser concebida como algo que se obtém «por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal» (Nóvoa, 1991, p. 23). No entanto, como salienta Day (2003, p. 168), «a formação contínua é ainda a forma mais utilizada de desenvolvimento organizada no sentido de proporcionar uma aprendizagem intensiva durante um curto espaço de tempo e, apesar de poder ser pensada de forma colaborativa, é usualmente decidida por alguém cujo papel consiste não só em facilitar, mas também em estimular de forma ativa a aprendizagem».

Ainda na perspectiva de Day (2003, p.168), a formação

é concebida, na maior parte das vezes para «encaixar» nas necessidades dos professores, em relação à sua experiência, à etapa de desenvolvimento da carreira, às exigências do sistema e às necessidades de aprendizagem ao longo da vida ou do sistema, daí que seja provável que a formação contínua resulte num crescimento acelerado, quer se trate de um crescimento aditivo (aquisição de conhecimentos, destrezas e compreensão mais profunda de determinados aspetos), quer se trate de um crescimento “transformativo” (resultante em mudanças significativas nas crenças, no conhecimento, nas destrezas e modos de compreensão).

A formação aparece como o instrumento mais potente para democratizar o acesso as pessoas à cultura, à informação e ao trabalho. Assim, a formação contínua passa a ser um tema prioritário e com uma grande potencialidade, o que justifica «a necessidade crescente de investir em formação», como afirma Marcelo (1999). Sublinhando esta ideia, Day (2001) refere-se à formação contínua como «uma área necessária e potencialmente rica do desenvolvimento profissional contínuo dos professores».

Nos finais da década de 80, surgiram novas tendências no âmbito da formação contínua, onde se destaca um relatório dos países da então CEE (1989), referido por Nóvoa (1991, p. 19), apontando quatro grandes tendências:

- i) a necessidade de se pensar a formação contínua como uma verdadeira formação profissional de adultos;
- ii) a autonomia do estabelecimento de ensino e a génese de formações centradas nos problemas da escola;
- iii) a implicação dos professores na formação contínua, desde a análise de necessidades até à gestão e avaliação das formações e dos seus efeitos sobre as práticas;
- iv) a evolução dos papéis dos diferentes atores educativos, nomeadamente dos que participam na formação dos professores.

Ao considerarmos a formação contínua num sentido amplo, ou seja, quando diz respeito a um vasto conjunto de «ocasiões de formação representado pelos colóquios, seminários, congressos, encontros, ações de formação de curta duração, etc.» (Campos, 1995, p. 26). As ocasiões de formação (mais formais) são fundamentalmente da iniciativa das instituições de Ensino Superior, das Associações Profissionais, dos Sindicatos e das estruturas do Ministério da Educação, caracterizando-se pelo seu carácter formal. Por outro lado, ao adotarmos uma abordagem mais ampla da formação, a formação contínua deve abranger não só a atualização permanente dos professores, mas também e sobretudo o facto de se formar nas múltiplas dimensões, considerando que, além destas

iniciativas formais, existem muitas outras, que são consideradas como significativas por aqueles que as vivem e que podem ser integradas no conceito de formação contínua (experiências pedagógicas, iniciativas integradas em alguns projetos de investigação mais vastos e nos quais a formação era apenas uma das suas dimensões, etc.). Também aqui faremos referência à autoformação, no sentido em que não há intervenção de nenhuma entidade exterior ao sujeito. Como salienta Campos (2002, p. 60), «as ocasiões de formação contínua, qualquer que seja a modalidade, são apenas um subconjunto mais vasto do desenvolvimento profissional e organizacional que integra ainda o processo de socialização profissional e ocasiões informais e de autoformação».

Por último, um outro aspeto que tivemos de ter em consideração neste ponto do nosso trabalho diz respeito à especialização em diversas áreas, realizada pelos professores em exercício frequentando cursos em Educação, os CESE's, os DESE's, Pós-graduação e Mestrado. Esta formação académica acrescida, embora, como o nome indica, seja qualificada como especializada, trata-se de uma modalidade de formação que teve efeitos nos docentes que as frequentaram. Do mesmo modo, o artigo 5.º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP) (Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro) reconhece a formação especializada prevista no artigo 33.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, como formação contínua e com efeitos de progressão na carreira.

Neste sentido, e como salienta Campos (2002, p.18), «o sistema de formação de professores, enquadrando-se na perspetiva de aprendizagem ao longo da vida e integrando-se no processo mais vasto do seu desenvolvimento profissional, inclui a formação inicial, a formação contínua e a formação especializada».

Em Portugal, o final do século XX caracteriza-se «por uma alteração significativa das políticas educativas e curriculares, principalmente com a reforma de Veiga Simão, em 1973, e com a publicação da LBSE em 1986» (Pacheco, 2000, p.167). Segundo este autor, esta Lei passa a ser o «marco» orientador do sistema educativo português.

O primeiro documento onde a formação é consagrada, com o devido relevo, foi na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterando de forma significativa o quadro em que se desenvolvia a educação em Portugal. Tratou-se da primeira pedra para uma posterior institucionalização da formação contínua. Por outro lado, estabelece o direito dos professores a uma carreira.

Patrício (1989) distingue, as grandes componentes estruturais da formação: a) a formação inicial, de raiz e em serviço; b) a formação contínua; c) a formação especializada. Assim, o artigo 31.º da LBSE refere-se à formação inicial de raiz, a formação ini-

cial encontra-se no artigo 62.º, a formação contínua refere-se o artigo 35.º, a formação especializada no artigo 33.º e o artigo 30º da LBSE regulamenta, de forma genérica, os princípios fundamentais numa perspetiva de formação permanente, definindo oito princípios sobre os quais deve assentar a formação de educadores e professores.

Secundando Patrício (1989, p.242),

estas componentes estruturais da formação dos professores devem articular-se entre si sistemicamente. A formação do professor será, pois, um processo que ocupará toda a duração da sua atividade. Nenhuma das componentes é completamente independente das outras. Em termos de organização institucional da formação, significa isto, por exemplo, que a formação inicial deve logo pressupor o seu desenvolvimento na formação contínua e a sua diversificação na formação especializada. Idêntica orientação se seguirá em relação à formação contínua e à formação especializada.

Nesta perspetiva, a formação inicial, afasta-se de uma visão tradicional, como se tratasse de um processo completo e definitivo de formação, deve organizar-se como o complexo modular de base sobre a qual irão assentar outros módulos. A formação inicial é assim entendida apenas como o primeiro momento de um processo permanente de formação. Nesse sentido, a formação contínua é outro momento que ocorre ao longo da vida profissional, sendo cada vez mais reconhecida a sua importância, conferindo-lhe «um carácter estrategicamente prioritário» (Canário, 1991, p.82), tendo em atenção a evolução permanente e acelerada da educação, da ciência, da tecnologia e da sociedade em geral (Hargreaves, 1998; Giddens, 1996), o que obriga a um reajustamento contínuo do professor a essas novas exigências, ou seja, a capacidade de lidar com a sobrecarga e a inovação múltipla e acelerada que nem sempre dominam. Por outro lado, salienta-se a necessidade de uma formação flexível, como indica o 3.º princípio do art. 30.º da LBSE; «formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional», ao mesmo tempo, a formação deverá desenvolver-se numa perspetiva de articulação teórico-prática.

O Artigo 35.º da LBSE é dedicado à formação contínua, considerando-a como um direito de todos os professores, devendo «ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e progressão na carreira», sendo assegurada predominantemente pelas instituições de formação inicial a quem cabe a responsabilidade na organização da formação contínua, embora em cooperação

com os estabelecimentos de ensino, e a atribuição de anos sabáticos como períodos especialmente destinados aos docentes para a formação contínua.

A partir da análise dos princípios em que assenta a formação de educadores e professores podemos ver consignado na Lei, como salienta Silva (2002, p.122), uma «forte articulação entre a formação e o seu impacto nos níveis intra-individual, organizacional e social».

Apesar das boas intenções expressas no plano legislativo, em termos práticos, a formação contínua dos professores, no final da década de 80, continuava a ser muito pontual, como aponta o relatório sobre *A situação do professor em Portugal* referido por Correia (1989). Também Nóvoa (1992) considera que a lei não introduziu dinâmicas inovadoras na formação de professores, nem do ponto de vista organizativo e curricular, nem do ponto de vista conceptual.

Mais tarde, surge o Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, que estabelece o Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores de Infância e dos Professores, regulamentando a formação destes profissionais com algumas alterações. Há a salientar o artigo 25.º, onde a formação contínua é concebida como um direito e um dever. O artigo 26.º, n.º1, define os seguintes objetivos fundamentais:

- i) Melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua atividade;
- ii) Incentivar os docentes a participar ativamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino;
- iii) Adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo.

Através destes princípios, podemos identificar como vetores fundamentais da formação contínua a melhoria da qualidade de ensino, a aquisição e o desenvolvimento de competências profissionais dos professores e a promoção da inovação educacional. Fica, deste modo, confirmada a importância atribuída à formação contínua como elemento chave para a formação do professor em permanente evolução, construindo, assim, uma verdadeira carreira profissional.

Posteriormente, o Decreto-Lei 139-A/90, de 28 de abril, define o Estatuto da Carreira Docente (ECD), onde a formação é relacionada com a avaliação do desempenho dos docentes, a progressão na carreira e a mobilidade (cf. Artigos 15.º, 43.º e 44.º do ECD) que é alterada pelo Decreto-Lei 1/98, de 2 de janeiro e o Decreto Regulamentar n.º11/98 de 15 de maio, o qual vem regulamentar mais pormenorizadamente o processo

de avaliação do desempenho docente, onde o tempo de serviço, o relatório e os créditos resultantes da formação contínua são os requisitos estabelecidos pelo Ministério da Educação para a mudança de escalão.

Efetivamente, o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP) é aprovado pelo Decreto-Lei n.º249/92, de 9 de novembro, completando-se assim, «a construção do edifício normativo da formação contínua de professores» (Pacheco e Flores, 1999, p.140).

Este documento legislativo vem no seguimento da LBSE, mas foi alterado e atualizado com a publicação dos normativos legais – Lei 60/93, de 20 de agosto, e ainda pelo Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro, mais tarde, pelo Decreto-lei 207/96, de 2 de novembro e, por último, surge uma quarta versão o Decreto-Lei n.º155/99, de 10 de maio.

O RJFCP define os objetivos e princípios a que a formação deve obedecer (artigos n.º3 e n.º4), assim como as áreas de formação em que deve incidir (art. 6.º), e as modalidades de ações de formação contínua (art. 7.º), dispondo-se, assim, de um conjunto de possibilidades e de alternativas que podem adotar um carácter mais tradicional como os Cursos de formação, os Módulos, frequência de disciplinas singulares em instituições de ensino superior e Seminários ou adotar um leque de modalidades de carácter inovador como os Círculos de Estudos, as Oficinas de Formação e os Projetos. Outro ponto a salientar são as entidades formadoras consignadas no art. 15.º, apresentando-se como instituições que asseguram a formação contínua i) instituições de ensino superior; ii) os centros de formação das associações de escolas; iii) os centros de associações profissionais ou científicas; iv) os serviços da administração central ou regional de educação, além destas entidades, «o estatuto de entidade formadora pode ser atribuído a outras instituições cuja intervenção seja considerada relevante para o processo de formação contínua de professores».

Pela Lei 60/93 são regulamentados os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE's), sendo considerados por Barroso (2002, p.82), «como a novidade no sistema». A maioria dos discursos produzidos na altura da publicação do RJFCP estava profundamente marcada por uma grande expectativa que «contribuiu para uma espécie de idolatração» de uma inovação instituída (Silva, 2001, p.46). Segundo Canário (1994, p.15), «os centros de formação, pelo conjunto de recursos humanos, financeiros e materiais, que mobilizam, pelos efeitos esperados, ao nível das escolas e professores, pela importância que lhes é conferida pelas autoridades educativas, configuram-se não como

mais uma inovação, mas como uma mudança de cariz estratégico, relativamente ao futuro quer do sistema escolar, quer da (re)construção da profissionalidade docente».

No entanto, um contexto que inicialmente parecia favorável ao controlo da formação por parte dos professores e pelas escolas passou a ser controlado «fundamentalmente por processos indiretos» (Barroso e Canário, 1999, p.41), nomeadamente, na formalização das normas de creditação e de financiamento das ações, o que condicionou fortemente a perceção da formação contínua pelos professores e pelas escolas. Também prejudicou, segundo os autores, o desenvolvimento pelos Centros de estratégias de formação mais orientadas para coletivos de professores ou para as escolas no seu conjunto. Assim, como sustentam Barroso e Canário (1999,p.46), «as *associações de escolas* (...) não passaram de um *somatório* de escolas, sem qualquer identidade de interesses comuns», limitando-se apenas a dar resposta a uma solicitação normativa da Administração. Barroso (2002) acrescenta ainda que estes Centros se têm «situado, predominantemente, do lado da oferta de formação, aproximando-se, assim, das outras entidades formadoras: ensino superior e associações. Imitam as entidades que oferecem formação e até aqui são as que mais têm oferecido» (Barroso, 2002, p.82).

O Decreto-Lei n.º 274/94 cria o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) em substituição do conselho coordenador da formação contínua de professores, apresentando no seu Preâmbulo, como preocupações centrais, a eficiência e a eficácia da formação no sentido de «atribuir-se maior exigência dos formadores, de modo a criar condições para uma maior qualidade e eficácia da formação. Por último, limitam-se os efeitos da formação na progressão na carreira apenas à formação que, efetivamente, tenha repercussão no desempenho profissional do docente».

Decorridos mais de três anos após a entrada em vigor do RJFCP surge um novo Decreto – Lei que pretende dar um contributo para a construção de uma nova perspetiva e de uma nova filosofia para a formação contínua (...) dando especial realce à valorização pessoal e profissional do docente, em estreita articulação com o trabalho que desenvolve a nível do seu estabelecimento de educação ou de ensino» (Preâmbulo do Decreto-Lei 207/96, de 2 de novembro). Mais tarde, surge o Despacho Conjunto n.º 364-A/97, de 15 de outubro, de modo a clarificar as novas modalidades de formação, ou seja, os Círculos de Estudo, as Oficinas de Formação e os Projetos.

Após este Despacho Conjunto têm surgido alterações, verificando-se, deste modo, uma permanente mutação da regulamentação.

5.1. A Necessidade de Formação Contínua de Professores

Falar sobre a formação de professores leva-nos a repensar um conjunto de ideias e de práticas implementadas e que se traduzem nos professores que hoje somos e nos professores que gostaríamos de ser. Consideramos que a atividade docente deve ser caracterizada pela necessidade de aquisição a atualização permanente de saberes e de trocas de experiências. Deste modo, Fernandes (1997, p.19) refere que «o desenvolvimento profissional dos professores é essencial para que lhes seja possível lidar com as mudanças/ inovações propostas». Neste sentido Nóvoa *et al* (1999, p.27) afirma que:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Perrenoud (1997) sustenta que uma formação adequada prepara os professores para serem suficientemente críticos e ávidos de mudança para se envolverem na transformação de práticas ao nível da sala de aula ou mesmo do estabelecimento de ensino.

Eisner (1998) considera que na preparação dos professores para o século XXI é essencial que se contemple a educação ao longo da vida, que se reconheça que aprender para ensinar é uma atividade para toda a vida e que também se considere a necessidade de existir um feedback construtivo da experiência pedagógica do professor. Ribeiro (1991, p. 7) designa «o conceito de formação de professores identifica-se (...) com o processo de desenvolvimento permanente do professor (...) durante o tempo de exercício na escola e ao longo da carreira docente». Para tal é necessário que se criem atividades de autoformação centradas na prática pedagógica, onde os professores possam partilhar e avaliar as suas experiências.

Atualmente com a introdução dos novos modelos de avaliação em Portugal torna-se imprescindível uma reformulação da formação contínua, introduzindo as novas áreas subsequentes a este tema, nomeadamente na área da supervisão pedagógica e na área de avaliação de desempenho para que os professores avaliados reconheçam legitimidade nas práticas dos professores avaliadores.

Perrenoud (2000c) considera que para dar resposta às exigências cada vez maiores do sistema educativo, o professor necessita de estar em constante atualização, por outras palavras, de «aprender a aprender» e de desenvolver novas competências que possam assegurar um ensino de qualidade.

Para Nóvoa (1992, p.10) as práticas de formação contínua podem melhorar o ensino:

- i) a formação contínua de professores deve alimentar-se de perspectivas inovadoras, que não utilizem preferencialmente «formações formais», mas que procurem investir do ponto de vista educativo as situações escolares;
- ii) a formação contínua deve valorizar as atividades de (auto)formação participada e da formação mútua, estimulando a emergência de uma nova cultura profissional no seio do professorado;
- iii) a formação contínua deve alicerçar-se numa «reflexão na prática e sobre a prática», através de dinâmicas de investigação – ação e de investigação – formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores;
- iv) é necessário incentivar a participação de todos os professores na conceção, realização e avaliação dos programas de formação contínua e consolidar as redes de colaboração e espaços de parceria que viabilizem uma efetiva cooperação institucional;
- v) a formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema educativo português, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controlo e de enquadramento.

Ao referirmos a necessidade de os professores «aprenderem a aprender» para ensinar aos seus alunos, queremos com esta afirmação traduzir a importância da formação contínua no que concerne aos aspetos tecnológicos e também aos pedagógicos. Perenoud (1999c, p.17), relativamente à necessidade de formação contínua, muito cepticamente, afirma:

A formação contínua se desenvolve; a formação inicial se amplia lentamente. Essa evolução poderia alimentar a ilusão de que a escola aderiu à ideia de uma avaliação formativa e de que se encaminha a passos largos para isso. A realidade porém, É mais complexa. Nas aulas, as práticas de avaliação evoluem globalmente para uma severidade menor. Serão elas mais formativas? Duvida-se muito.

Mialaret (1991, p.99) sublinha a importância da formação contínua de professores como uma continuidade da formação inicial:

Partindo de duas constatações, (...) de que não é possível ensinar tudo a um jovem professor e que as circunstâncias e situações que irá defrontar serão essencialmente diferentes das que encontra na formação, podemos afirmar que nenhuma formação se pode fechar sobre si própria e fincar de forma definitiva os seus objetivos. Devemos assentar, pelo contrário, que qualquer formação não passa de um elo (muitas vezes o primeiro) duma longa cadeia que se irá prolongar durante toda a carreira do educador.

Fernandes (2005) vai mais longe ao referir que certas questões não devem ser ignoradas nos contextos da formação de professores, tais como: i) a integração do ensino, da aprendizagem e da avaliação; ii) as funções da avaliação formativa e da avaliação sumativa; iii) a natureza do *feedback*; iv) a natureza das aprendizagens induzidas pela avaliação formativa e pela avaliação sumativa; v) a seleção das tarefas de ensino, de aprendizagem e de avaliação; vi) o papel dos professores e alunos no contexto de uma avaliação para as aprendizagens; vii) as relações entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa; viii) as relações entre a avaliação interna e a avaliação externa.

Em suma, o professor do século XXI deve estar preparado para: i) assumir um novo papel; ii) desempenhar novas funções; iii) reorganizar /reinventar novas práticas; iv) adaptar-se às novas formas de avaliar; e v) acompanhar a evolução da sociedade e das novas tecnologias.

5.2. A Formação Contínua e a Avaliação de Desempenho Docente

A questão da obtenção dos créditos para a progressão na carreira, como prevê o ECD, conferidos pelas várias ações de formação, contaminou, desde o princípio, os objetivos da formação contínua, que, segundo Barroso e Canário (1999, p.149), «convindam e estimularam a emergência de estratégias consumistas de formação». Assim, o ingresso num programa de formação resultava, na maior parte das vezes, não de uma vontade de aprender ou de uma necessidade interior de evoluir profissionalmente, mas no cumprimento de uma obrigação e a progressão na carreira.

No mesmo sentido, para Estrela (2001b, p.38),

a associação da formação contínua à progressão da carreira, se permite a expansão do sistema, introduz fatores de distorção em relação à procura de formação, criando altas probabilidades de ela obedecer a uma lógica «bancária» de contabilidade de créditos e não à lógica do desenvolvimento do docente e da escola, assim como introduz fatores de disfuncionamento nos centros de formação obrigados a satisfazerem a procura de créditos das escolas associadas.

Um outro aspeto diz respeito à avaliação de desempenho (conforme Decreto Regulamentar n.º 11/ 98, de 15 de maio, ponto 1 do art. 5.º). Esta é elaborada a partir da análise, por uma equipa especializada constituída no Conselho Pedagógico, de um documento que o professor elabora «em termos sintéticos» – Relatório Crítico «da atividade por si desenvolvida no período de tempo de serviço a que se reporta a avaliação do desempenho», que tem de ser «acompanhado da certificação das ações de formação concluídas». Verifica-se, na maior parte das vezes, que o importante não é o desempenho e o empenho do docente, mas a confirmação burocrática dos deveres cumpridos. A avaliação tornou-se, desta forma, numa mera tarefa de rotina administrativa «o que não equivale a uma avaliação rigorosa» (Pacheco e Flores, 1999, p.189).

Perante esta realidade, e secundando Estrela (2001b, p.35), podemos afirmar que «uma das principais mudanças, nos últimos dez anos, diz respeito ao aparecimento e evolução de um quadro jurídico que veio preencher um vazio no que diz respeito à definição de uma política de formação contínua de professores». Destaca-se, assim, uma importância crescente atribuída à formação contínua. No entanto, os diversos diplomas, apesar de apresentarem alguns pontos de recuo, têm também uma linha de continuidade onde são introduzidas várias inovações, destacando-se a aproximação da formação das escolas e dos problemas vividos pelos professores, a descentralização funcional e territorial do sistema de formação contínua e o associativismo das escolas e professores (Estrela, 2001b).

5.3. As Modalidades de Formação Contínua

A formação contínua pode assumir diferentes modalidades:

Quadro 3 - Modalidades de Formação Contínua

Modalidade	Caracterização	Objetivos	Metodologia	Duração
Círculo de Estudos	Exige uma relação estreita entre o formando e a sua realidade experimental; Exige a partilha e a capacidade de interrogação sobre a cultura do grupo; Permite desencadear a busca e o trabalho colaborativos perante o emergir de questões problemáticas.	a) Implicar a formação no questionamento e na mudança das práticas profissionais; b) Incrementar a cultura democrática e a colegialidade; c) Fortalecer a autoconfiança dos participantes; d) Consolidar o espírito de grupo, a capacidade para interagir socialmente e para praticar a interdisciplinaridade.	Vários métodos, como por exemplo: - Os estudos de caso; - O método dos problemas; - O método da discussão; - O guia de estudo; - O método da representação, - O estudo de situações.	Deverá decorrer num horizonte temporal mínimo de 10 semanas.
Curso/Módulo	Apresenta-se com uma função global de aquisição de conhecimentos, capacidades e competências por parte dos professores, no sentido de desenvolver a autoformação e a inovação educacional.	a) Atualizar e aprofundar conhecimentos, nas vertentes teóricas e prática; b) Adquirir e desenvolver capacidades e instrumentos de análise e problematização das experiências dos professores em formação; c) Aperfeiçoar competências profissionais.	Utilização de modelos de análise (oferecidos ou construídos no curso), elaborando produtos de formação que explicitam os novos saberes e que se tornam, por sua vez, instrumentos e cursos para o desenvolvimento das práticas na sua ação profissional.	Não se definem, em princípio, limites de duração mínima ou máxima, pois o critério que determina essa duração é a correspondência adequada aos objetivos propostos.
Disciplinas Singulares do Ensino Superior	Integram o currículo de um curso, realizado em regime de frequência obrigatória e ministradas por instituições de ensino superior com vocação adequada ao domínio a que respeitam.			Doutoramento 600 horas; Mestrado 400 h; Parte curricular de Mestrado, Licenciatura ou Curso de Estudos Especializados 300 horas
Estágio	Realizado predominantemente segundo componentes de saber-fazer prático ou processual.	a) Refletir sobre práticas desenvolvidas; b) Tratar aspetos específicos da atividade profissional; c) Adquirir novas competências; d) Construir novos saberes, designadamente práticos ou processuais.	Para além da prática efetiva, importa criar situações de socialização em que cada um dos participantes da ação relate as suas práticas, as partilhe com os outros colegas, as interrogue. Devem existir, em particular, “sessões presenciais conjuntas”.	O período de realização de um Estágio não deve ultrapassar um ano letivo e terá de incluir “sessões presenciais conjuntas” cuja duração oscile entre 15 e 30 horas de formação.

<p>Oficina de Formação</p>	<p>Realizada predominantemente segundo componentes de saber-fazer prático ou processual. A identificação prévia e objetiva das necessidades de Formação desempenha um papel relevante.</p>	<p>a) Delinear ou consolidar procedimentos de ação ou produzir materiais de intervenção, concretos e identificados, definidos pelo conjunto de participantes como a resposta mais adequada ao aperfeiçoamento das suas intervenções educativas;</p> <p>b) Assegurar a funcionalidade (utilidade) dos produtos obtidos na oficina, para a transformação das práticas;</p> <p>c) Refletir sobre as práticas desenvolvidas;</p> <p>d) Construir novos meios processuais ou técnicos.</p>	<p>É necessário que sejam criadas situações de socialização, em que cada um dos participantes relate as suas práticas efetivas, as partilhe com os colegas, as interroguie, e a partir deste trabalho equacione novos meios – processuais e técnicos – de as pôr no terreno. Para isso, devem existir “sessões presenciais conjuntas”, nas quais se produza um trabalho conjunto, de natureza reflexiva ou prática.</p>	<p>O período de realização não deve ultrapassar um ano letivo. O número de horas das “sessões presenciais conjuntas” oscila entre 15 e 50 horas.</p>
<p>Projeto</p>	<p>Revela-se como uma estratégia de grande alcance quer na sua forma de resolução de problemas socio-profissionais, socio-comunitários, sócio escolares, ou relativos ao universo dos alunos, quer na sua forma de construção de saberes e de saberes-fazer no âmbito do currículo.</p>	<p>a) Desenvolver metodologias de investigação-formação centradas na realidade experimental da vida escolar e/ou comunitária, no território educativo;</p> <p>b) Incrementar o trabalho cooperativo em equipa e o diálogo pluri e interdisciplinar;</p> <p>c) Favorecer a capacidade para resolver problemas e desenvolver planos de ação;</p> <p>d) Aprofundar a capacidade para relacionar o saber e o fazer, a aprendizagem e a produção;</p> <p>e) Potenciar a integração afetiva, a socialização e a realização de interesses pessoais e grupais.</p>	<p>Enquadra-se em vários modelos e métodos de ensino, entre os quais se destacam os cognitivos, os sociais e de interação social, e os humanistas, revelando-se como uma boa estratégia à formação centrada na escola e nos contextos e territórios educativos, bem como à consolidação de atitudes de mudança e de produção de conhecimento.</p> <p>Deve prever a existência de “sessões presenciais conjuntas” onde se produzem relatos do trabalho intermédio realizado, discutem metodologias e acertam mecanismos de desenvolvimento futuro.</p>	<p>O período de realização não deve ultrapassar o horizonte de um ano letivo. Em princípio o número de horas das «sessões presenciais conjuntas» oscilará entre 15 e 50.</p>

Seminário	Trata-se de um procedimento clássico para promover competências de investigação, de estudo autónomo e de reflexão crítica.	Destina-se a exercitar os formandos no estudo autónomo e nos métodos e processos do trabalho científico, bem como na elaboração de relatórios e de outras produções escritas decorrentes do estudo e do trabalho científico.	Envolve o relato, em grupo, de estudos e de investigação desenvolvidos pelos formandos, e o seu comentário e debate promovido pelos pares e pelo formador. Cada um dos participantes deve apresentar, durante o seminário, um ensaio escrito sobre os estudos realizados ou relatório científico da investigação produzida.	O seminário não deverá ultrapassar 3 horas semanais, distribuídas ao longo de 12 a 20 semanas.
-----------	--	--	---	--

Fonte: Relatório de atividades 2002 do CCPFC, p. 27-41

Apesar de se poderem organizar todas estas modalidades, a maior parte dos Centros de Formação opta apenas por algumas delas, nomeadamente, os Cursos e os Módulos de Formação (Alonso, 1998; Campos, 2002). No entanto, nos últimos anos, como salienta o relatório do CCPFC (2002, p.78), «as modalidades de formação centradas nos contextos escolares ganharam uma expressão percentual crescente, com particular relevo para as Oficinas de Formação». De acordo com este documento, têm-se incentivado «as modalidades de formação centradas na escola e nas práticas profissionais», nomeadamente, as modalidades *oficina de formação*, *projeto* e *círculo de estudos* que, deste modo, têm registado um significativo aumento. Estas modalidades de formação, pelas suas características, apresentam-se «como oportunidades de formação nas quais a teoria é sucessivamente discutida, adaptada e aplicada à realidade específica de cada escola e de cada formando» (Roldão et al, 2000, p.14).

Como salientam Pacheco e Flores (1999, p.138),

a opção por cada uma destas estratégias decorre de vários fatores. Assim, a conceção e implementação destas modalidades dependem não só dos paradigmas e princípios que são perfilhados num dado momento, mas também das estratégias valorizadas nos locais de formação, às quais correspondem diferentes formas de articulação dos saberes e distintas perspetivas de construção da trajetória de formação de cada professor.

Neste sentido, a construção de um projeto de formação «não deve ser conseguido através do número e da variedade das ações disponibilizadas mas sim através da expressão das necessidades dos formandos, cabendo ao centro a organização de situações e a utilização de instrumentos que permitam a expressão dessas expectativas e desejos» (Roldão et al, 2000, p.14). Para isso, é imprescindível «conhecer os interesses, as expec-

tativas, os problemas da população a formar, para garantir o ajustamento ótimo entre programa – formador – formando» (Rodrigues e Esteves, 1993, p.20).

6. A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

A supervisão é um processo em que o professor orienta um outro professor ou um candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional, ou seja, surge para uma orientação profissional. A supervisão é realizada num tempo continuado e apresenta como principal objetivo o desenvolvimento profissional do professor.

Alarcão e Tavares (2003) defendem nove cenários de supervisão possíveis e que estes se relacionam com frequência. Os cenários, como os autores os denominam, são tratados por outros autores por modelos de supervisão. Por conseguinte, os cenários apresentados apesar de possuírem características próprias coexistem uns com os outros.

6.1. Modelos e abordagens de supervisão

Um modelo, no contexto de supervisão, não tem o significado de paradigma, ou seja, não é uma teoria, não é um enfoque, não é um padrão, não é uma família de regras, não é uma categoria, não é um «cenário», embora também possa ser isso tudo dependendo das «lentes» usadas e do objetivo pretendido. Tracy (cit. por Oliveira-Formosinho, 2002) refere que o termo modelo tem sido alvo de várias contestações o que conduziu à sua indiscriminada substituição por palavras relacionadas com ele.

Mas o conceito parece ser melhor vislumbrado se considerarmos que se refere a um conjunto de estruturas interpretativas e procedimentos *standards* de organização que facilitam a implementação de uma supervisão pedagógica dirigida a professores em carreira ou a candidatos a professores. Para Pajak (1993, cit. Tracy in Oliveira-Formosinho, 2002) e para a *Association of Super-vision and Development* (ASCD) as palavras abordagem e modelo significam o mesmo. Nesta investigação, não pretendemos fazer grandes considerações sobre estes dois termos ou, quando muito, consideraremos que abordagem é mais abrangente que modelo.

Por modelo deve entender-se a estrutura que nos ajuda a operacionalizar uma teoria, entende-se que é no desenvolvimento da teoria que reside a fundamentação da ação adotada. A teoria que dá vida ao projeto funciona com o alicerce sem o qual, o modelo tenderá a desmoronar-se com alguma facilidade.

A práxis, isto é, o modo como se operacionaliza a supervisão pedagógica está atribuída a um modelo que deverá ser consubstanciado por pelo menos uma teoria. A

teoria adotada condiciona o estilo do supervisor e terá em conta os enfoques pretendidos e a direção a tomar no processo de supervisão.

Tal como referem vários autores, «os modelos projetam as teorias e, simultaneamente, resultam dela» (Maccia e Jewett, 1963, cit. Oliveira-Formosinho, 2002, p. 22). Tracy chama a atenção para o facto de que «A teoria em que um modelo se baseia não é, frequentemente, articulada de forma clara por quaisquer daqueles que descrevem ou utilizam o modelo» (cit. por Oliveira-Formosinho, 2002, p. 24) daí que possam existir falhas de interpretação e, conseqüentemente, na sua implementação.

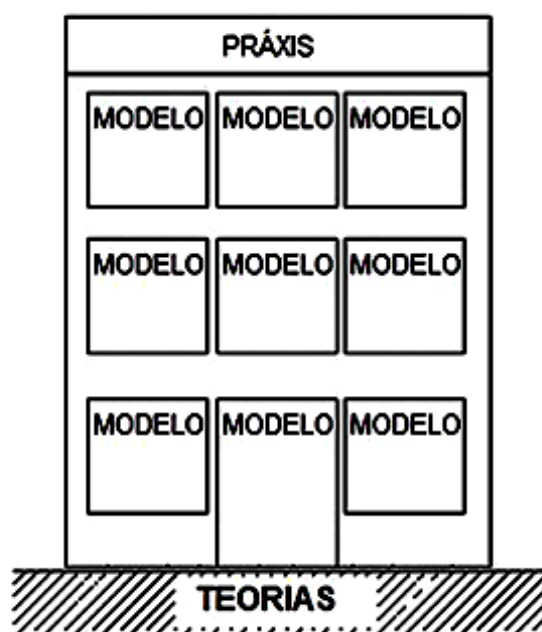


Figura 1 – Edifício da Supervisão Pedagógica

Na linha das conhecidas metáforas das janelas e dos muros de Sergiovanni e Starratt (1993, cit. Oliveira-Formosinho, 2002, p.27), representadas na figura 1, um modelo pode constituir a abertura que permite ver melhor a forma de implementação da Supervisão Pedagógica, mas também pode funcionar como um obstáculo, caso não seja aplicado de forma conveniente por não ter em conta os diversos fatores imprevisíveis e anárquicos inerentes à organização escolar.

Inspirando-nos, sobretudo, no trabalho de Tracy (in Oliveira-Formosinho, 2002) tentaremos resumir algumas das variáveis recorrentes desses modelos de forma a clarificar a sua classificação. Para que se possa considerar um modelo como tal, há que cumprir algumas premissas que o identificam e distingam dos restantes, por referência ao seu quadro concetual de suporte.

Assim, têm que estar bem definidos:

- i) os objetivos;
- ii) a teoria e os conceitos que o sustentam;
- iii) as normas/planificação dessa implementação.

Duma forma geral todos os modelos absorvem alguns conceitos de uma diversidade de teorias, sendo que os pressupostos teóricos subjacentes à supervisão assentam nas teorias: i) da liderança; ii) da comunicação; iii) das organizações; iv) da mudança e, v) na psicologia tradicional (Tracy, 2002). Embora as teorias apontadas para suportar os modelos não sejam apresentadas duma forma direta por nenhum dos autores, importa referir as suas bases teóricas que dão pistas para o entendimento do processo de desenvolvimento adotado.

De acordo com a *Association of Supervision and Curriculum Development* (ASCD) podem definir-se, grosso modo, três abordagens da supervisão:

- i) O modelo científico de que nos fala John McNeil (1982);
- ii) O modelo clínico iniciado com Garman (1982);
- iii) O modelo artístico de Eisner (1982);

que se distinguem entre si através da significação que atribuem ao ensino, particularmente, o ensino eficaz.

A definição de ensino eficaz que é consensualmente aceite na abordagem científica provém de McNeil e consiste na verificação do nível de qualidade do ensino, sendo que os critérios de análise são externos ao processo da supervisão.

Já na supervisão clínica, a conceção de ensino eficaz está centrada na qualidade das interações colaborativas entre o professor e o supervisor, porque assentes numa relação de confiança e de utilidade recíproca entre as pessoas envolvidas.

Finalmente, no modelo artístico, o conceito de eficácia do ensino está sustentado nas características individuais do professor e no seu carácter expressivo, assumindo o supervisor o papel de conhecedor e de crítico que auxilia o professor na exploração de todo o seu potencial.

De entre os vários autores que classificam os modelos de supervisão, MGreal (1983) estabelece cinco famílias de modelos que variam entre a avaliação e a assistência, a seguir listados em progressão: i) modelos de normas comuns – cujo enfoque é o processo de ensino, tendo como objetivo a tomada de decisões administrativas sobre o desempenho; ii) modelos de estabelecimento de objetivos – onde existe uma natureza individualizada do estabelecimento de objetivos dando flexibilidade ao professor e ao

supervisor; iii) modelos de produto – que se baseia nas medidas de desempenho dos alunos para descrever a eficácia do ensino; iv) modelo de supervisão clínica – que se centra no processo de ensino tendo em vista a assistência e não a avaliação de desempenho dos professores; v) modelos artísticos ou naturalistas – defendem o princípio de que o ensino é incerto e complexo cujo enfoque está em resultados não especificados que são utilizados para ajudar o professor a desenvolver os próprios talentos.

A supervisão, tradicionalmente ligada à formação inicial, adquire atualmente uma importância fulcral no quadro de avaliação e desempenho do docente, particularmente na observação de aulas cujas hipóteses são variadas. Destacamos neste estudo o uso de grelhas de observação, pois para além de constituírem uma das suas técnicas de recolha de dados para posterior análise de conteúdo, podem objetivar o enfoque dado à observação criando assim uma base de reflexão para os professores pois nelas estão explícitas as teorias de ensino aprendizagem aplicadas em cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

De acordo com o Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, é ao relator que cabem as funções de supervisão de toda a atividade docente. Wiles e Bondi (2000) afirmam que para o exercício das funções de supervisão é fundamental ter conhecimentos nessa área da especialidade, bem como ter competências para as tomadas de decisão, de gestão e de investigação e ainda capacidades de discussão e aconselhamento, assim sendo, a formação não poderá estar ausente neste processo pois constitui um eixo estratégico com o objetivo de preparar avaliadores e avaliados e dos apoiar durante o processo de avaliação. Este Decreto regulamenta o que o relator/professor avaliador deve observar em contexto de sala de aula, recaindo essa supervisão na dimensão do «Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem». Nessa dimensão, onde a planificação, a operacionalização e a regulação do ensino e das aprendizagens devem estar assentes num conhecimento científico e pedagógico-didático profundo e rigoroso, o professor avaliador deverá verificar quatro domínios: i) preparação e organização das atividades letivas; ii) realização das atividades letivas; iii) relação pedagógica com os alunos; iv) processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.

Capítulo II – ESTUDO EMPÍRICO

1. METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos a fundamentação da metodologia que serviu de base ao trabalho realizado.

Iniciamos com a problemática da investigação tendo em vista a clarificação da natureza do estudo, seguidamente apresentamos os objetivos que nortearam este trabalho, bem como o plano de investigação definido. Posteriormente, apresentaremos e justificaremos os procedimentos utilizados para a recolha de dados e procederemos à caracterização dos participantes deste estudo.

1.1. Contextualização do Estudo

O atual Estatuto da Carreira Docente, que vigora desde o dia 19 de Janeiro de 2007, introduziu alterações ao regime de avaliação dos professores, no que diz respeito aos procedimentos, fazendo recair a responsabilidade principal da avaliação nos órgãos de direção da escola e nos coordenadores dos departamentos curriculares. Para dar resposta aos objetivos dessa avaliação, os professores avaliadores/relatores têm de dominar um conjunto de competências que lhes permitam desenvolver um conjunto de tarefas a que não estavam habituados.

Ser docente no ativo implica aperceber-se das dúvidas e dos receios dos professores avaliadores/relatores no que diz respeito à avaliação dos seus pares. Estes receios/inseguranças poderão estar relacionados:

- i) Com o processo de avaliação;
- ii) Com o resultado do processo de avaliação;
- iii) Formação deficitária para avaliar (domínio científico, domínio pedagógico e questões de natureza técnica);
- iv) Com o avaliar os pares;
- v) Com a falta de um referencial comum (instrumentos de avaliação iguais a nível nacional);
- vi) Identificar necessidades de formação.

Foi neste contexto que surgiu a ideia do presente estudo, que irá procurar perceber quais as necessidades de formação dos professores, com função de supervisão e avaliação de pares. No processo de avaliação do desempenho docente que tem vindo a ser implementado em Portugal existe a atribuição da função de avaliador a professores com experiência. O trabalho de investigação que nos propomos desenvolver visa conhecer e

perceber a necessidade de formação dos docentes com funções de avaliação nos diferentes departamentos e em diferentes fases da carreira profissional, através de um estudo baseado nas percepções pessoais dos professores que têm exercido essas funções desde o ano de 2007 nos seguintes domínios:

- i) do saber científico nos vários níveis de especialidade;
- ii) pedagógico;
- iii) nas metodologias da observação;
- iv) em termos de natureza técnica (aplicações/uso de novas tecnologias).

É neste contexto que surge a presente investigação sendo esta por definição «uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões» (Tuckman, 2000, p.5). «É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isto implica» (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.31). Assim, uma vez que a unidade de observação ao nível da subjetividade dos sujeitos e que as respostas que se procuram se referem a opiniões, percepções e conceções dos indivíduos; fenómenos de difícil observação, porque se situam ao nível da sua interioridade, e que raramente se exprimem de forma espontânea (Ghiglione e Matalon, 1992), compreende-se e justifica-se a pertinência da utilização de uma metodologia suscitadora de respostas individuais, através das quais o investigador procura conhecer as explicações dos sujeitos, relativamente aos fenómenos em estudo e o significado que eles têm para si (Ghiglione e Matalon, 1992).

1.2. Objetivos do Estudo

O trabalho de investigação que nos propomos desenvolver tem como objetivos específicos:

- i) conhecer as percepções dos avaliadores acerca do seu desempenho nas novas funções que lhes foram atribuídas;
- ii) perceber quais os aspetos que consideram mais positivos nesse modelo de avaliação;
- iii) identificar necessidades de formação sentidas pelos avaliadores para um adequado desempenho das suas funções;
- iv) recolher sugestões para futuras formações nas áreas da supervisão pedagógica e da avaliação de desempenho docente.

1.3. Abordagem Metodológica

Face aos objetivos do estudo pensamos que é indicada a utilização de uma metodologia mista, onde o cruzamento de dados garantirá a fiabilidade dos resultados através da triangulação metodológica, tal como é preconizado por Patton (1990). Como defendem Reichardt e Cook (1996), entre outros, para resolver melhor um problema em investigação, pode não se aderir rigidamente a um dos paradigmas (qualitativo ou quantitativo), mas sim combinar atributos de cada um. A utilização de uma abordagem mista com uso simultâneo de abordagens qualitativas e quantitativas é considerado como «possível, e, em alguns casos, desejável» (Bogdan e Biklen, 1994, p.39). A habitual distinção entre investigação qualitativa e quantitativa refere-se a uma diferença importante em relação à colheita e análise dos dados. As abordagens qualitativas centram-se fundamentalmente na descrição e análise de elementos específicos de informação, enquanto as abordagens quantitativas se concentram essencialmente na agregação de múltiplas informações em unidades substantivas, com o objetivo de gerar frequências, comparações e inferências estatísticas.

A combinação de diferentes tipos de dados num mesmo estudo é pleiteada por diversos investigadores (Cohen e Manion, 1980; Pourtois e Desmet, 1988; Goetz e LeCompte, 1998) como uma forma de intensificar a validade da investigação. Neste sentido, a triangulação de dados provenientes de diversas fontes pareceu-nos indispensável nesta investigação, cujo objetivo principal é a recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito. A triangulação é uma proposta metodológica que confronta dados de diferentes origens para compensar o peso que cada conjunto de dados tem no apuramento final dos resultados (Jensen e Jankowski, 1993). Tal é corroborado por Lee (2003, p.23) quando afirma que «a configuração de diferentes métodos, uma vez que cada um deles é falível de uma maneira específica, dá maior credibilidade ao problema enunciado do que o excesso de confiança num único método»; e por Amado (2009) quando sublinha que a opção pela utilização de técnicas mistas para a recolha de dados traz vantagens acerca da confrontação que é possível estabelecer entre as diferentes fontes permitindo realizar processos de triangulação que garantem obter maior fiabilidade nas inferências realizadas sobre os dados.

Uma vez que também é nossa pretensão compreender e descrever as necessidades de formação sentidas pelos professores avaliadores desde 2007 a 2012, o estudo incide sobre professores no seu contexto natural e real, sendo por isso um estudo naturalista

uma vez que são caracterizados pela investigação de realidades concretas, presentes e sem intervenção ou manipulação deliberada de variáveis por parte do investigador Afonso (2005).

Este autor distingue três tipos de estudos naturalistas: i) descritivo – em que se recorre a uma narrativa ou descrição dos factos, situações, processos ou fenómenos observados diretamente pelo investigador ou identificados e caracterizados a partir de material empírico; ii) correlação – onde se procede a uma investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador; iii) causal/comparativo – quando se pretende estabelecer relações de causalidade entre duas ou mais variáveis através de dispositivos que permitam o controlo de explicações alternativas expressas nas variáveis de controlo.

Assim, e uma vez que se pretende descrever e compreender as necessidades formativas dos professores avaliadores, consideramos que este estudo se integra na investigação naturalista descritiva com abordagem metodológica mista, em que a escolha dos indivíduos a estudar não obedece a critérios de representatividade da população bem como os indivíduos não têm um cariz probabilístico, uma vez que o objetivo não é a generalização estatística.

Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas (Bogdan e Biklen, 1994, p.17).

Nesta investigação e numa primeira fase de natureza qualitativa, serão recolhidos dados através de depoimentos de um grupo de participantes representativos da amostra. A técnica da entrevista semiestruturada será utilizada para este fim. Os dados recolhidos serão tratados com base em processos de análise qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994) através da categorização e análise de conteúdo.

Numa segunda fase, com base nos elementos fornecidos pela análise dos dados qualitativos, será desenvolvido um questionário a administrar à totalidade da amostra. Os dados de natureza quantitativa, gerados pelo questionário, serão tratados estatisticamente.

Numa terceira fase e tendo em vista efetuar análise documental faremos análise de conteúdo de grelhas de observação de aulas utilizadas pelos professores avaliadores, a fim de se verificar o modo como estes operacionalizaram o processo de avaliação.

1.3.1. Técnicas de recolha de dados

Dada a natureza do objeto de estudo, e como pretendíamos conhecer as perceções dos avaliadores acerca do seu desempenho nas novas funções que lhes foram atribuídas, perceber quais os aspetos que consideram mais positivos neste modelo de avaliação, identificar as suas necessidades formativas e recolher sugestões para futuras formações nas áreas da supervisão pedagógica e da avaliação desempenho, utilizámos como métodos de recolha de dados o inquérito por entrevista, o inquérito por questionário e a análise documental.

Para Fortin (2009, p.245) a «entrevista é um modo particular de comunicação verbal, que se estabelece entre o investigador e os participantes com o objetivo de colher dados relativos às questões de investigação», sendo utilizada «para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo» (Bogdan e Biklen, 1994, p.134).

Depois da constituição do corpus documental, que resultou de todos os dados recolhidos através dos protocolos das entrevistas validados pelos entrevistados, dos dados obtidos através do questionário e da análise documental de grelhas construídas por diferentes escolas para a observação de aulas, seguiu-se o tratamento e análise dos mesmos.

A análise de conteúdo foi a técnica que seleccionámos, pois permite descrever e sistematizar o conteúdo da informação.

As categorias para o efeito, decorreram das questões de partida, dos objetivos do estudo e da literatura consultada, e construíram-se aquelas que se mostraram necessárias, tendo como referência a natureza dos dados recolhidos (Bogdan e Biklen, 1994), numa interação sucessiva entre uma lógica dedutiva (categorias *a priori*) e uma lógica indutiva (categorias *a posteriori*).

Tivemos que reduzir a população do nosso estudo pois, contrariamente ao esperado, não houve resposta ao pedido de realização do inquérito por entrevista e de realização do inquérito por questionário que inicialmente era para ser aplicado a todos os professores avaliadores do distrito de Setúbal. Perante este facto, colocámos o inquérito por questionário *online* e realizámos as entrevistas apenas a professores de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas no concelho do Barreiro. Foram realizadas e posteriormente transcritas dez inquéritos por entrevista, o que constituiu a nossa amostra (E) e

obtivemos resposta a cento e vinte inquéritos por questionário, o que constituiu a nossa amostra (Q). Foram também sujeitas a análise documental dez grelhas de observação de aula, na dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, grelhas essas correspondentes aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas dos entrevistados, sendo que a grelha A corresponde ao entrevistado A e assim sucessivamente.

Aquando do pré-teste do inquérito por questionário foi-nos sugerido retirar a questão que pedia para nomear a formação feita no âmbito da função desempenhada pois as únicas existentes para quem se conseguiu inscrever e ser selecionado foram as fornecidas pelo ME na modalidade de cursos de formação com duração de quinze horas cada, constituindo um pacote de três módulos, sendo que o primeiro e o segundo módulo foram realizados em julho de 2010 e o terceiro em setembro do mesmo ano. Os módulos abrangiam os seguintes temas: i) Enquadramento do modelo de avaliação do desempenho – competências, desempenho e avaliação profissional; ii) A articulação entre instrumentos de gestão e o modelo de avaliação de desempenho docente-, iii) As dinâmicas organizacionais da escola e o modelo de avaliação de desempenho docente.

1.3.1.1. Inquérito por Entrevista

Sabendo que o inquérito por entrevista pode ser desenvolvido de diversas formas, a que selecionamos foi a entrevista semiestruturada uma vez que este tipo de entrevista ajuda a organizar a problemática da investigação e tem como principal função «compreender o comportamento complexo e os significados construídos pelos sujeitos, sem impor uma caracterização exterior que limite excessivamente o campo da investigação», Afonso (2005, p.28). Ainda segundo o mesmo autor, as entrevistas semiestruturadas podem «desenvolver-se numa lógica descritiva em que se pretende recolher informação sobre factos, ou pode(m) ser orientadas num sentido interpretativo, em que se recolhe, opiniões e representações do entrevistado». Tal como Streubert (2002, p.27) sugere, o investigador deve fazer perguntas abertas «não existe um conjunto de respostas, o respondente fica apto a mover-se livremente na sua descrição».

Neste sentido Estrela (1999, p.342) afirma:

A finalidade das entrevistas a realizar consiste, em última instância, na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para caracterização do processo em estudo, como também conhecer algo dos quadros conceituais dos dadores dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo.

O instrumento por nós elaborado, cujo guião se encontra no anexo 1, foi validado por três especialistas e previamente testado. Foi nosso objetivo conhecer as percepções dos avaliadores acerca do seu desempenho, nas novas funções que lhes foram atribuídas, assim como perceber quais os aspetos que consideram mais positivos neste modelo de avaliação; sendo constituído por cinco blocos temáticos: i) legitimação da entrevista; ii) experiência como avaliador; iii) processo de avaliação de desempenho, iv) necessidades formativas; v) validação da entrevista; tendo as respostas obtidas servido para elaborar o questionário. As questões foram apresentadas de modo aberto, de forma a permitir que o entrevistado valorizasse os diferentes elementos nas suas respostas, a partir da sua perspetiva pessoal e pudesse abordar outras questões associadas, eventualmente não previstas no guião de entrevista.

Os inquéritos por entrevista, aplicados a dez professores avaliadores do ensino básico e secundário de diferentes agrupamentos e escolas não agrupadas, situadas no distrito de Setúbal, foram a primeira fonte de obtenção de dados.

As entrevistas realizadas mostraram-se reveladoras e retrataram com fiabilidade as práticas de avaliação dos professores avaliadores e constituem a primeira parte da amostra, que designaremos por amostra E.

As entrevistas decorreram nas escolas onde os docentes lecionam, num local adequado para o efeito e em datas que foram previamente acordadas com os entrevistados.

Em todos os casos, explicámos previamente os temas, assim como as finalidades e posterior forma de tratamento e utilização do material. Garantimos também o anonimato e a reserva de utilização dos dados unicamente nesta investigação. Todas as entrevistas foram gravadas em registo magnético e posteriormente procedemos à sua transcrição e análise de conteúdo seguindo as indicações de Bardin (1995) onde fizemos corresponder uma letra diferente do alfabeto para identificar cada um dos entrevistados, encontrando-se a matriz de categorização das entrevistas no anexo 3. Criámos as categorias e subcategorias com base no guião de entrevista tendo o esquema de categorização sido alvo de pequenos reajustamentos até que chegasse à sua forma definitiva. Com base nas respostas coincidentes dos vários entrevistados, foram seleccionados os itens que deram origem ao constructo do inquérito por questionário.

1.3.1.2. Inquérito por questionário

A recolha de informação com inquérito por questionário permite a organização, controlo e normalização dos dados para que as informações pretendidas sejam rigorosas.

Embora não permita aprofundar as informações (é habitualmente preenchido, pelos inquiridos, sem necessidade de assistência), permite controlar enviesamentos sendo um instrumento de medida que traduz os objetivos do estudo como variáveis mensuráveis (Fortin, 2009). No entanto, esta abordagem não está isenta de subjetividade, pois além da necessidade da efetiva colaboração dos sujeitos que constituem a população alvo do estudo, as suas respostas devem refletir o que realmente pensam e não o que consideram que o investigador gostaria que respondessem.

O inquérito por questionário (anexo 2) foi elaborado com o objetivo de identificar necessidades de formação sentidas pelos avaliadores para um adequado desempenho das suas funções e recolher sugestões para futuras formações nas áreas da supervisão pedagógica e da avaliação de desempenho docente.

As três questões apresentadas de resposta fechada: - escolha múltipla/*checklist* e de resposta aberta curta - incidiram sobre quatro dimensões: i) dados sociodemográficos, tendo em vista a caracterização da amostra; ii) aspetos que os avaliadores consideraram mais positivos no processo de avaliação de desempenho; iii) aspetos que os avaliadores consideraram mais negativos no processo de avaliação de desempenho; iv) áreas de formação que os professores avaliadores sentiram necessidade de adquirir ou aprofundar; e serão tratadas como dados quantitativos, utilizando técnicas próprias da estatística (Tuckman, 2000).

Começámos por validar o questionário junto de um grupo de professores pertencentes a dois distritos diferentes do distrito alvo (distrito de Setúbal), para apreciar o conteúdo e a forma dos itens, nomeadamente, a clareza, a compreensão, a adequação dos enunciados e a extensão do questionário. Para a aplicação deste procedimento, seguimos as recomendações de Ghiglione e Matalon (1997). Da validação do questionário resultaram algumas reformulações e a inclusão de alguns aspetos de acordo com as sugestões dos respondentes.

1.3.1.3. Análise Documental

A análise documental, também designada por pesquisa documental, foi usada para obter dados pertinentes de forma a compreender de que forma os professores avaliadores operacionalizaram o modelo de avaliação aquando da observação de aulas.

Afonso (2005) denomina a análise documental de pesquisa arquivística, pois ela utiliza informação existente em documentos anteriormente elaborados. A grande vantagem desta técnica consiste na possibilidade de ser usada enquanto metodologia não

interferente, pois os dados são obtidos através de processos que não implicam a recolha direta de informação, evitando assim eventuais problemas que possam surgir quando os sujeitos se apercebem que estão a ser alvo de estudo e acabam por alterar o seu comportamento.

O autor suprarreferido distingue documentos oficiais de documentos públicos e de documentos privados. Centramo-nos apenas na clarificação que faz dos documentos oficiais, uma vez que são estes que serão analisados neste estudo. Assim, para este autor os documentos oficiais encontram-se

nos arquivos dos diversos departamentos da administração pública, ... constituem um registo da atividade quotidiana da administração educacional ... [nos quais se inclui] documentação dos arquivos das organizações escolares ou educativas ... publicações oficiais de estado ... das escolas e dos centros de formação (p.89).

No nosso estudo foi feita a análise documental de grelhas de observação de aulas (anexo 4), utilizadas por dez professores de diferentes agrupamentos e escolas não agrupadas, com o objetivo de verificar quais os pontos convergentes e quais os pontos divergentes na implementação do modelo de avaliação. Para tal houve necessidade de construir uma grelha para o registo da análise.

Aquando da análise de conteúdo desta grelha, e por uma questão de coerência, fizemos corresponder a grelha (A) ao entrevistado (A) e assim sucessivamente, uma vez que os instrumentos em análise foram aplicados pelos entrevistados.

1.3.2. Amostra

Os participantes neste estudo serão todos os professores do ensino básico e do ensino secundário, em diferentes fases de desenvolvimento da carreira, com diferentes tipos de formação profissional, de todas as escolas situadas no distrito de Setúbal, que têm desempenhado funções de avaliadores. A amostra, do tipo não probabilístico, foi formada por seleção racional (Fortin, 2009), uma vez que foi definida de forma intencional ou por conveniência, em que os elementos da população foram escolhidos por causa da correspondência entre as suas características e os objetivos do estudo, tendo em conta a receptividade dos participantes, a facilidade de acesso às escolas (Patton, 1990) e o número de professores por ciclo de ensino com funções de avaliadores.

Considera-se que a amostra deva ser suficientemente grande para que haja maior aproximação aos parâmetros típicos da população. Por outro lado, há que ponderar os aspetos relacionados com a rapidez e os custos do estudo.

Inicialmente, considerámos que a amostra seria constituída por todos os professores com funções de avaliadores do Distrito de Setúbal, mas, após três meses de expectativa para agendar as entrevistas decidimos alterar a dimensão da amostra pois a recetividade dos professores não foi a esperada. Assim sendo, os participantes neste estudo serão todos os professores de ensino básico e secundário, de ambos os sexos, em diferentes fases de desenvolvimento da carreira, com diferentes tipos de formação profissional, de todas as escolas situadas no concelho do Barreiro, que desempenharam funções de avaliadores ao longo dos dois biénios. Dentro de toda a Península de Setúbal, foi escolhido o concelho do Barreiro, pois não sendo uma zona rural nem tradicionalmente de serviços como o concelho de Almada, está numa fase de transição do industrial para os serviços, com grande diversidade de estratos sociais e étnicos.

Numa primeira fase, a amostra foi constituída apenas por dez professores avaliadores de diferentes graus de ensino e pertencentes a diferentes agrupamentos e escolas não agrupadas (designada por amostra E) cujas respostas serviram de base à construção do questionário; sendo, numa segunda fase, constituída por cento e vinte elementos (totalidade dos respondentes ao inquérito por questionário), designada por amostra Q, que passamos a caracterizar.

Dos dez entrevistados (Amostra E) 70% são do género feminino e 30% do masculino, sendo a amostra Q (cento e vinte) constituída por 71% do género feminino e 29% do género masculino.

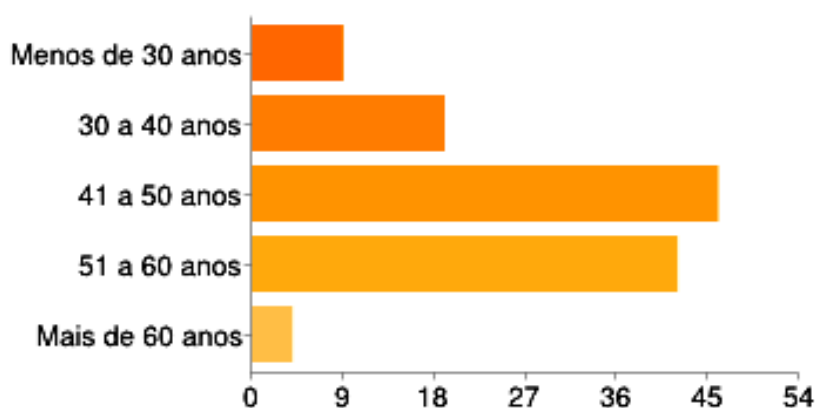


Gráfico 1 – Idade dos professores (n=120)

Ao analisarmos o gráfico 1 constatamos que dos professores inquiridos mais de metade (73%) apresentam idades compreendidas entre os 41 e os 60 anos. No entanto, a faixa etária que predomina nas duas amostras é a que se encontra compreendida entre os 41 e 50 anos (38%) por diferença de 3% para a faixa etária seguinte. De acordo com o

desenvolvimento psicossocial de Erikson, as duas faixas etárias dominantes no estudo situam-se na meia-idade (7.^a idade de Erikson), mais propriamente na fase da *generatividade versus estagnação*, ou seja, na fase em que se pretende criar ou produzir algo.

Dos dez entrevistados seis foram avaliados no primeiro biénio, três não foram sujeitos a este modelo de avaliação e um dos entrevistados (Professor H) foi avaliado mas através do modelo simplificado sem aulas assistidas, tendo a maioria sido selecionada para o exercício das funções de relator pelo Órgão de Gestão da Escola (seis) e quatro foi por reunirem as condições mínimas necessárias para o exercício da função. O Professor B referiu que foram os professores avaliados que exigiram ao Órgão de Gestão da Escola que indigitasse uma pessoa com formação superior na área da avaliação para relator (E B, matriz de categorização de entrevistas, p. 119).

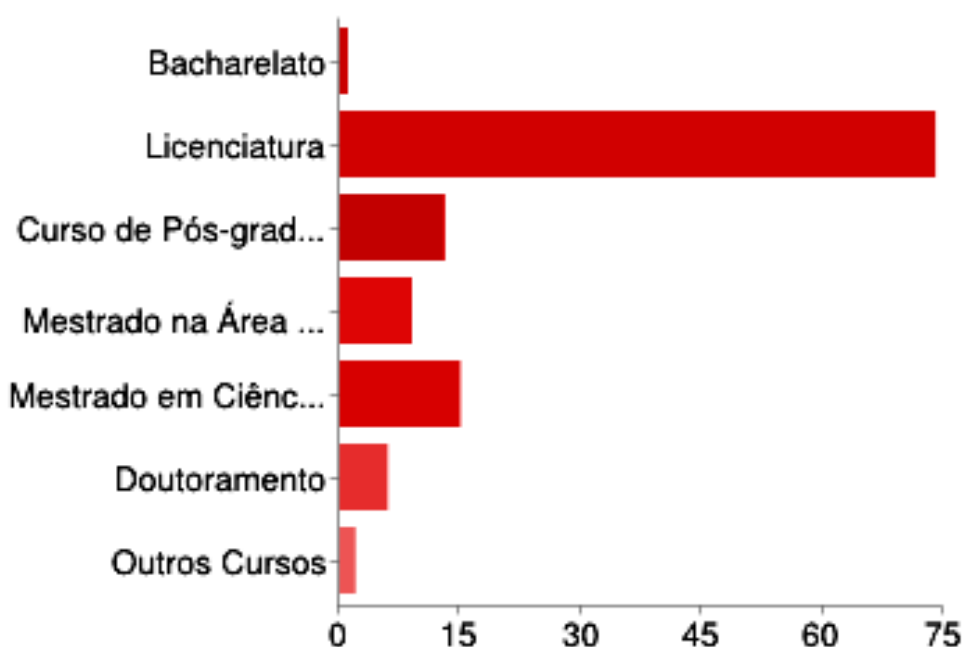


Gráfico 2 – Grau académico dos professores (n=120)

A maioria dos professores (62%) da amostra Q possui o grau académico de licenciatura, 13% fez mestrado em Ciências de Educação, 11% são detentores de cursos de pós graduação e apenas 5% possui doutoramento, enquanto na amostra E 70% são licenciados e 30% têm o grau de mestre.

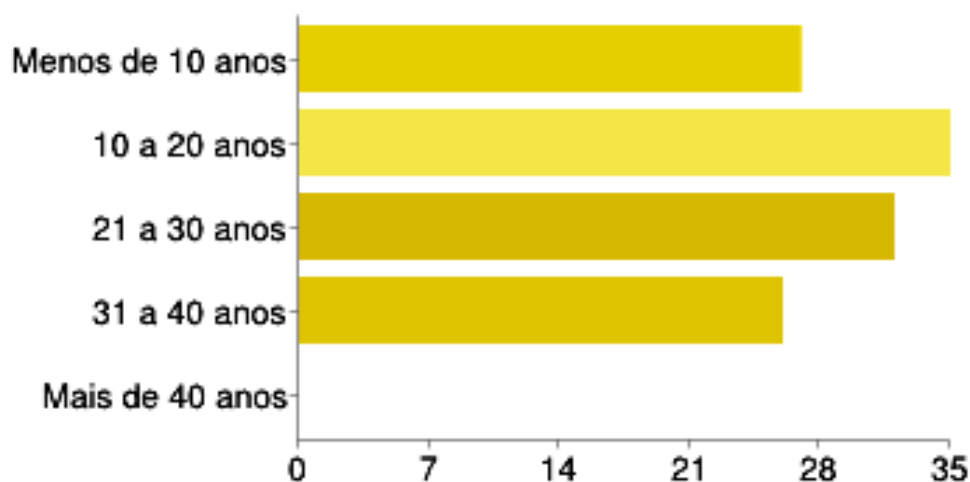


Gráfico 3 – Tempo de serviço dos professores (n=120)

Em relação ao tempo de serviço docente da amostra Q, conforme o gráfico 3, verificamos que 29% possui entre 10 e 20 anos de experiência de ensino e 27% entre 21 e 30 anos, ou seja, a maioria dos respondentes possui entre 10 a 30 anos de serviço. Também nesta faixa etária se situam a maioria dos entrevistados, havendo apenas um que ainda não tem vinte anos de serviço docente e outro que tem mais trinta anos. A amostra encontra-se situada na fase de serenidade de Gonçalves (1990, p.164-165) (entre os 15 e cerca de 20-25 anos de atividade letiva) caracterizando-se, fundamentalmente, por uma acalmia; por um «distanciamento afetivo»; por uma capacidade de reflexão e pela satisfação pessoal.

2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste ponto apresentamos o tratamento de dados recolhidos através dos instrumentos. O facto de termos usado diversos métodos de recolha de dados (inquérito por entrevista, inquérito por questionário e análise documental) permitiu-nos obter diferentes perspetivas sobre a mesma situação, bem como informação de natureza diferente. Posteriormente iremos proceder à comparação entre as diversas informações, efetuando assim a triangulação (Patton, 1990) da informação obtida, permitindo evitar ameaças à validade interna, inerente à forma como os dados foram recolhidos na investigação.

Para analisarmos os dados obtidos optámos por uma análise de conteúdo pois quase todo o material de objeto de análise assumiu a forma textual na forma de registo indireto e descritivo produzido pela investigadora ou direto e discursivo produzido pelos investigados.

Segundo Vala (1990, p. 100), a análise de conteúdo é uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências sociais e humanas porque permite uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto na comunicação. Ainda sobre esta técnica Bardin (1995, p.43) afirma que o objeto da análise de conteúdo é a palavra, ou seja, o aspeto individual e atual (em ato) da linguagem. A análise de conteúdo trabalha a palavra, isto é, a prática da língua realizada por emissores identificáveis.

Vala (1990, p.108) considera que a análise de conteúdo pressupõe à partida operações mínimas, tais como: i) delimitação dos objetivos e definição de um quadro teórico de referência, orientador da pesquisa; ii) constituição de um corpus; iii) definição de categorias; iv) definição de unidades de análise que junta a estas operações a quantificação e a elaboração de um conjunto de procedimentos que permitam assegurar a sua fidedignidade e validade.

Bardin (1995, p.95) defende que a análise de conteúdo se organiza em torno de três polos cronológicos: i) pré-análise; ii) exploração do material; iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Para L'Écuyer (1990) a análise de conteúdo deve obrigatoriamente passar por seis etapas: i) leituras preliminares e estabelecimento de uma lista de enunciados; ii) escolha e definição das unidades de classificação; iii) categorização ou classificação; iv) quantificação e tratamento estatístico; v) descrição científica; vi) interpretação.

2.1. Inquérito por Entrevista e Inquérito por Questionário

Os dados apresentados são analisados fazendo a confrontação dos resultados obtidos nas entrevistas e nos questionários apresentando o tratamento de dados de resposta fechada através de gráficos comparando-os com os resultados obtidos nos inquéritos por entrevista.

Questão 1 – Em que biénio(s) exerceu a função de relator?

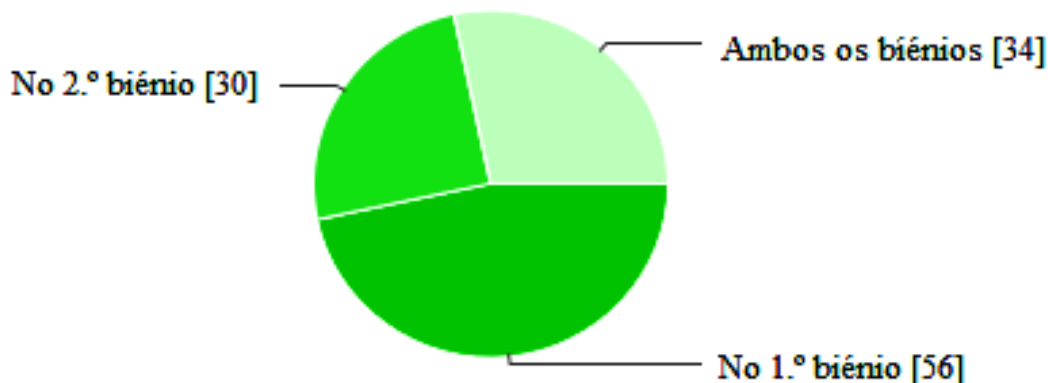


Gráfico 4 - Biénios do exercício da função de relator (n=120)

Pela análise do gráfico 4 verificamos que a maioria dos respondentes (47%) exerceu a função de relator no primeiro biénio, 28% em ambos os biénios e 25% apenas no segundo biénio. Relativamente a esta questão apenas um dos entrevistados exerceu as funções nos dois biénios. Apenas dois dos entrevistados exerceram funções só durante um ano e a maioria exerceu num ciclo completo. Quando inquiridos sobre o biénio em que exerceram as suas funções de avaliadores, deparámo-nos com uma situação *sui generis*. À exceção de um entrevistado, todos os outros relatores tiveram dificuldade em balizar o ano em que exerceram essa função, tendo-se reportado a anos letivos e não a ciclo de avaliação. Assim, constatamos que todos os entrevistados exerceram funções de relatores no segundo biénio, à exceção do Professor I, que exerceu no primeiro biénio. Tal contraria os dados obtidos no inquérito por questionário, cuja maioria dos respondentes exerceu funções no primeiro biénio.

Questão 2 – Para o exercício da sua função de avaliador(a) frequentou alguma ação de formação?



Gráfico 5 - Ações de formação frequentadas pelos professores (n=120)

Podemos verificar pelo gráfico 5 que a grande maioria dos professores avaliadores (80%) não frequentou qualquer tipo de ação, enquanto 20% frequentaram as ações obrigatórias promovidas pela DGRHE sobre avaliação na modalidade de oficina de formação. Dos dez entrevistados nenhum frequentou ações de formação para o exercício do cargo.

Questão 3 - Decorrente da sua experiência como avaliador(a), indique os aspetos que considera mais positivos no processo de avaliação do desempenho docente.

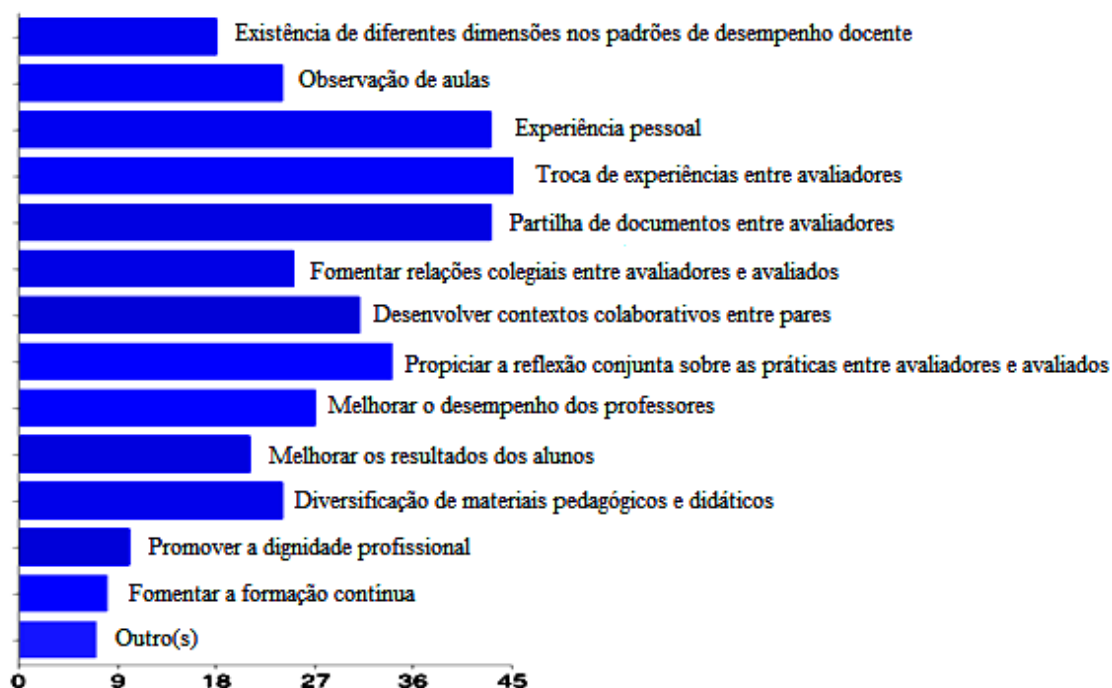


Gráfico 6 - Aspetos positivos no processo de avaliação de desempenho (n=120)

Pela análise do gráfico 6 verificamos que a *troca de experiências entre avaliadores* (38%), a *experiência pessoal* (36%) e a *partilha de documentos entre avaliadores* (36%) são os aspetos que a amostra Q considera como mais positivos no modelo de avaliação em vigor. Apesar de se ter pedido no questionário que os professores quando assinalassem a opção *outro(s)* especificassem a resposta, tal facto não se verificou nos respondentes que assinalaram essa opção.

Nas respostas a esta questão verificamos que metade dos entrevistados (cinco) não retirou do processo de avaliação nada de positivo; quatro referiram com agrado o ressurgimento do *trabalho colaborativo* e *partilha de documentos* e apenas o Professor I referiu que esteve atento à justiça da avaliação, não avaliando os seus colegas apenas pelo «teatro das duas aulas assistidas que são quase sempre de qualidade excelente pois os alunos também se portam bem e colaboram na farsa», além disso também considera como positivo o facto de existir avaliação de desempenho, embora tenha sido implementada de forma errada (E I, matriz de categorização das entrevistas, p.120).

Quando inquiridos sobre a necessidade de uma avaliação, verificamos que todos os entrevistados têm opinião favorável à avaliação de desempenho referindo porém que esta deve ter carácter formativo com vista a melhorar as práticas e não deve ser feita pelos colegas da mesma escola nem pela própria Direção.

Questão 4 - Decorrente da sua experiência como avaliador(a), indique os aspetos que considera mais negativos no processo de avaliação do desempenho docente.

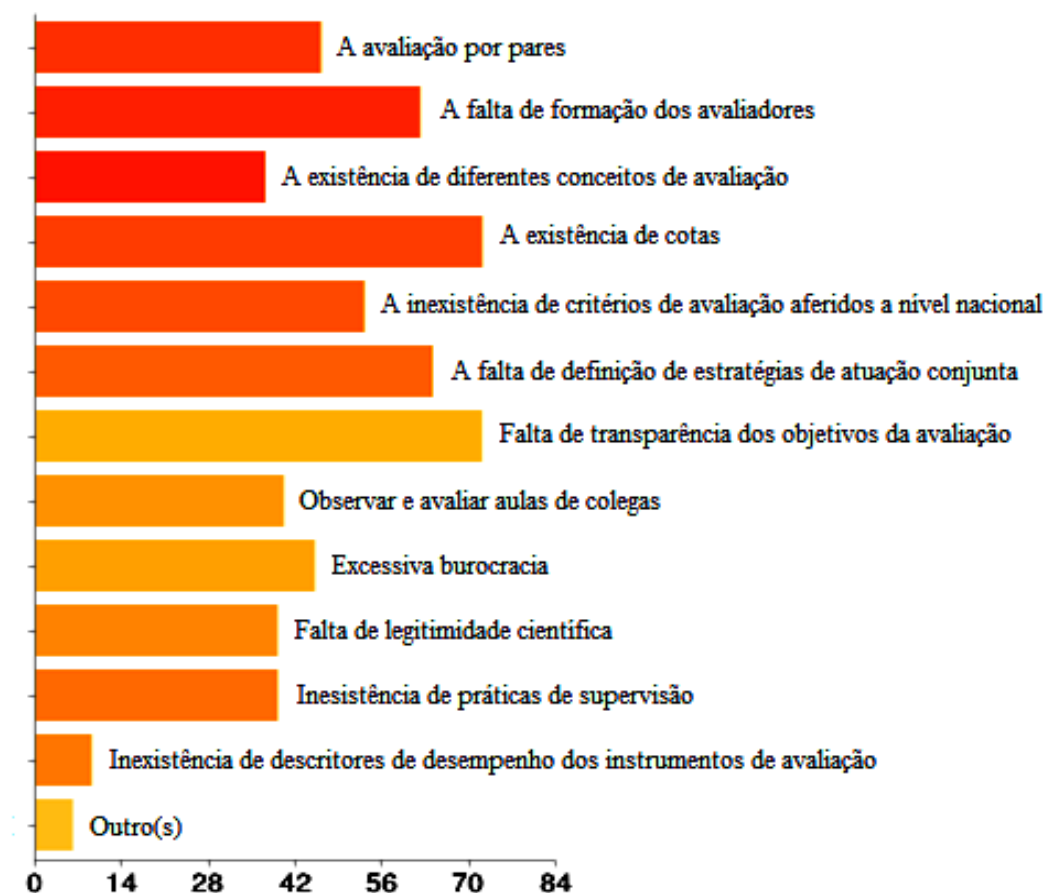


Gráfico 7 - Aspetos negativos no processo de avaliação de desempenho (n= 120)

Por análise do gráfico 7 verificamos que a *existência de cotas* e a *falta de transparência dos objetivos da avaliação* lideram *exequo* com 60% de respostas, seguidas logo pela *falta de estratégias de atuação conjunta* (53%) e pela *falta de formação dos formadores* (52%).

Nos entrevistados, a maioria referiu o *excesso de burocracia* (seis), dois referiram a *avaliação de pares*, só um referiu a *existência de cotas*; o Professor H referiu a *pouca valorização do desenvolvimento do ensino aprendizagem e insuficiente número de aulas assistidas*, referindo ainda que este modelo permite avaliar sem ter em conta o conhecimento do percurso profissional do avaliado (E H, matriz de categorização das entrevistas, p.124). Pelo que se verifica uma concordância entre as opiniões das duas amostras. A maioria da Amostra E (seis) referiu com principal constrangimento a *falta de formação adequada para o exercício das funções de relator*, indo assim ao encontro do refe-

rido por 52% da Amostra Q, pelo que se verifica uma concordância entre as opiniões das duas amostras. Concordância similar é a que se pode ver quando as duas amostras se referem à *existência de cotas*.

Através da entrevista foi-nos ainda possível verificar que a *falta de tempo para preparação* e a *subjetividade* foram outros dos aspetos referidos como negativos.

As duas amostras fazem sobressair a *falta de transparência dos objetivos da avaliação* como importantes constrangimentos à aplicação do modelo

Questão 5 - Tendo em conta a sua experiência como avaliador(a), assinale as áreas de formação em que sente necessidade de aprofundar.

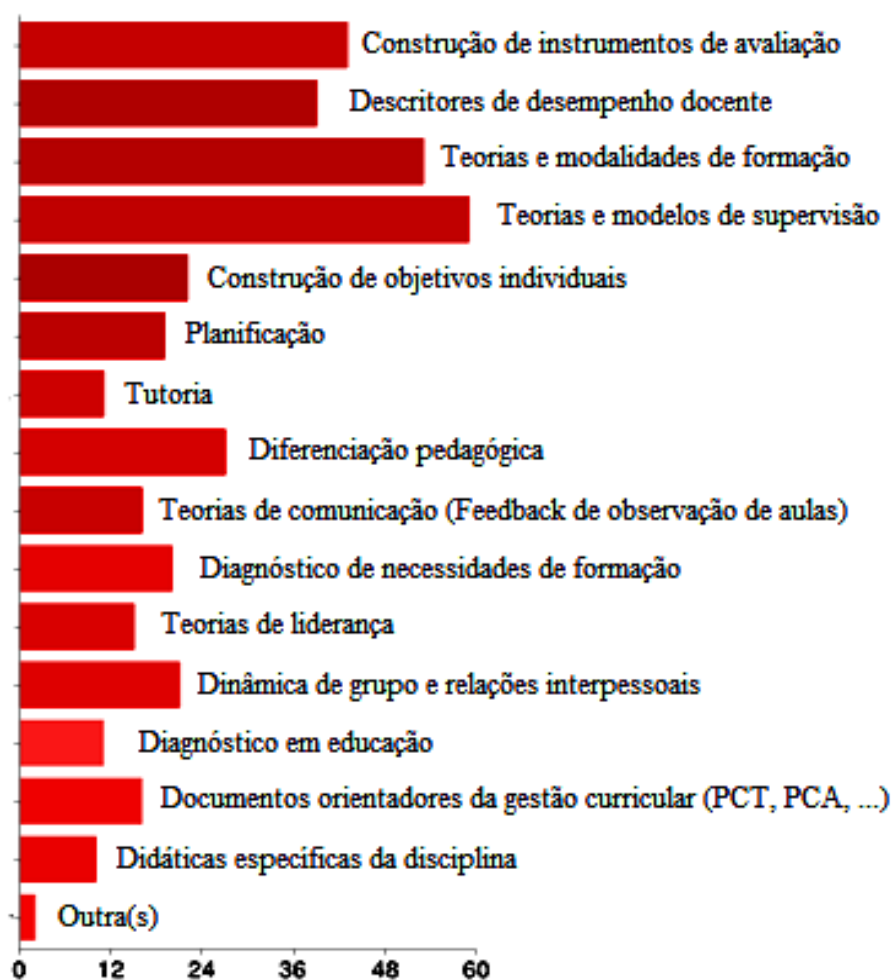


Gráfico 8 - Necessidades formativas (n=120)

Ao analisarmos o gráfico 8 verificamos que a grande maioria dos respondentes (95%) apontou as *teorias e modelos de supervisão* (50%) e as *teorias e modalidades de avaliação* (45%) como necessidades formativas prementes, seguindo-se com 36% a

construção de instrumentos de avaliação e com 33% os *descritores de desempenho docente*. Da análise das respostas dos entrevistados verificamos que os professores H, F e I referiram a necessidade de *conceitos teóricos sobre avaliação*, igual número de entrevistados referiram a *necessidade de exploração e construção de instrumentos reguladores da avaliação* e dois referiram a *necessidade de formação em relações interpessoais*. O entrevistado J foi o único que referiu a necessidade de uma *reciclagem de conhecimentos* tanto na didática como na pedagogia (E J, matriz de categorização das entrevistas, p.129).

Um número reduzido de elementos da amostra Q (7,5%) optou por responder à questão aberta curta *Caso exista alguma informação adicional que julgue pertinente fornecer, por favor utilize este espaço*, tendo aproveitado este espaço para tecer comentários de diferentes tipos, como por exemplo, *Os professores não deviam ter aulas assistidas, uma vez que já tiveram uma formação académica para tal. Seria como um médico ou um juiz sendo avaliado por outro no desempenho de uma consulta ou de um julgamento*, que pelo seu teor não consideramos pertinente nem acrescentam nada ao estudo, pelo que não os incluímos.

2.2. Grelhas de observação de aula

Para efetuarmos a análise de conteúdo das grelhas de observação de aula apresentadas no anexo 4, suprimimos a identificação do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e do departamento, sendo que os códigos atribuídos (A a J) correspondem aos entrevistados.

Optámos por construir grelhas que nos permitissem aferir quais os pontos coincidentes e quais os pontos divergentes entre as observações de aulas dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas distintas, apresentados sob a forma de quadros (quadros 4,5,6 e 7) tendo por base a dimensão *Desenvolvimento do Ensino e das Aprendizagens* definida pelo ME.

Baseamos o constructo da nossa grelha nos indicadores fornecidos pelo Ministério da Educação para a avaliação de desempenho docente (encontro prévio, preparação e organização das atividades letivas, a observação de aulas e o encontro pós observação) que se traduziram em quatro *checklists* que apresentamos de seguida. O encontro prévio e o encontro pós observação não foram contemplados nas nossas grelhas, porque tal não foi possível de verificar, aquando da análise de conteúdo efetuada às diferentes grelhas.

Quadro 4 - Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

Preparação e Organização das Atividades Letivas					
Agrupamen- to de escolas/escola não agrupada	Correção científi- ca/pedagógica na planificação	Correta formula- ção de conteúdos	Planifica- ção e estra- tégias ade- quadas aos conteúdos	Correção científi- ca/pedagógica no seguimento da metodologia	Materiais adequados aos con- teúdos curricula- res
A		X	X		X
B	X		X		X
C	X	X	X	X	
D	X	X	X	X	
E					
F	X		X		X
G	X	X	X	X	
H					
I	X	X	X	X	X
J	X	X	X	X	

No domínio apresentado no quadro 4, verificamos que apenas a grelha do Entrevistado I contempla todos os indicadores apresentados.

As grelhas E e H não contemplam este domínio o que pode significar que não foi feita a reunião prévia para ajustamentos e reformulação do plano de aula. Todas as outras grelhas mostram insuficiência de indicadores e algumas só apresentam o registo em *checklist* sem quantificação, o que está de acordo com a *necessidade de exploração e construção de instrumentos reguladores da avaliação* referida por três entrevistados, nos quais estão incluídos o E e o H.

Verificamos ainda que a correção científica e pedagógica tida na planificação foi o indicador que não foi contemplado na grelha A. Apesar de o docente avaliador deste agrupamento ou escola não agrupada ter referido este indicador como aspeto positivo da avaliação de desempenho docente. «bons momentos de reflexão e partilha de documentos»; similar expressão que foi proferida pelos docentes E, F e H, não referindo este último «o trabalho colaborativo», não havendo grelha do E e H. O indicador menos

observado pelos dez avaliadores foi o que se refere aos «materiais adequados aos conteúdos curriculares» onde apenas nos foi possível verificar que este item era avaliado. Referimos ainda, que de dez grelhas analisadas, apenas três (C, F e I) quantificam a notação atribuída a cada professor em cada um dos parâmetros avaliados.

Quadro 5 - Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

Realização das Atividades Letivas					
Agrupamento de escoas/escola não agrupada	Cumprimento dos objetivos, das orientações e dos programas das respetivas disciplinas	Comunicação clara e correta estimulando a participação dos alunos.	Aplicação adequada das metodologias e recursos previstos na planificação	Promoção de estratégias para desenvolvimento de competências dos alunos	Gestão adequada e rigorosa do tempo
A		X		X	
B		X	X	X	X
C	X	X	X		X
D	X	X		X	
E	X	X	X	X	X
F	X		X	X	
G	X	X	X	X	
H	X	X	X	X	
I	X	X	X	X	X
J		X		X	

Neste domínio, quadro 5, só nas grelhas E e I são observados todos os indicadores fornecidos pelo Ministério da Educação. Constatamos que tanto as grelhas A e J avaliam apenas dois indicadores *comunicação clara e correta estimulando a participação dos alunos* e *promoção de estratégias para desenvolvimento de competências dos alunos*. O indicador menos observado pelos professores avaliadores foi o que se refere à «gestão adequada e rigorosa do tempo». O professor avaliador E que não aferiu a preparação e a organização das atividades letivas, agora avalia todos os itens, enquanto o avaliador H ignora a gestão do tempo.

Os docentes avaliados através das grelhas A e J não viram aferidos *cumprimento dos objetivos, das orientações e dos programas das respectivas disciplinas*, nem a *aplicação adequada das metodologias e recursos previstos na planificação*, nem a *gestão adequada e rigorosa do tempo*. O entrevistado I (grelha I) referiu aquando da sua entrevista a *proficiência de execução*, o que facilmente se depreende pois nesta dimensão o professor avaliador aferiu todos os itens previstos pelo Ministério e possuía os descritores quantificados por item. A *promoção de estratégias para o desenvolvimento de competências dos alunos* foi o único indicador não avaliado pela grelha C, o que se percebe quando nos reportarmos à sua entrevista onde considera com carácter subjetivo a maior parte dos parâmetros.

Quadro 6 - Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

Relação Pedagógica com os Alunos					
Agrupamento de escoas/escola não agrupada	Promoção de um clima favorável ao bom ambiente de trabalho e de integração, respeito e colaboração	Concessão de iguais oportunidades de participação.	Disponibilidade para apoio e atendimento aos alunos	Equilíbrio e adequação no exercício da autoridade	Valorização da intervenção dos alunos no processo de ensino-aprendizagem
A	x	x		x	x
B	x	x	x	x	x
C	x				x
D	x	x	x	x	
E	x	x	x	x	x
F					
G	x	x	x	x	
H	x	x	x	x	x
I	x	x	x	x	x
J	x				x

A relação pedagógica com os alunos foi a dimensão mais valorizada pelas grelhas de observação, uma vez que verificamos que os cinco indicadores, foram contemplados

nas grelhas B, E, H e I; havendo apenas uma grelha (grelha F) que omite esta dimensão. Verificamos ainda que o indicador menos valorizado foi a *disponibilidade para apoio e atendimento aos alunos*, quando sabemos que o ensino deve ser adequado e adaptado à realidade; assim, questionamos de que forma a heterogeneidade e a adequação pedagógica são avaliadas nas aulas assistidas.

Quadro 7 - Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

Processo de Avaliação das Aprendizagens dos Alunos					
Agrupamento de escolas/escola não agrupada	Adequação e rigor na avaliação das aprendizagens usada com regularidade e comunicada atempadamente aos alunos	Utilização dos resultados da avaliação dos alunos na preparação, organização e realização das atividades letivas	Utilização correta dos critérios de avaliação estabelecidos pelo Conselho Pedagógico/Departamento curricular	Promoção da autoavaliação dos alunos	Não existem evidências que permitam avaliar os procedimentos de avaliação dos alunos
A	X	X		X	
B					
C	X	X		X	
D	X	X	X	X	
E					
F	X	X	X		X
G	X	X	X	X	
H					
I					
J		X		X	

Verificamos que quatro das grelhas (B,E, H e I) não contemplam esta dimensão, o que está de acordo com as respostas dos entrevistados e com as respostas ao questionário, que nunca referem como aspeto negativo ou constrangimento a avaliação e aquisição de conhecimentos dos alunos. Tal facto pode significar que aquando da observação de aula o relator está centrado na atuação do professor avaliado, enviando para segundo plano o feedback dos alunos e a utilização de avaliação sistemática. Apenas uma das grelhas (grelha F) refere a não evidência de existência de avaliação e apenas três das

grelhas (D, F e G) referem a utilização correta dos critérios de avaliação, o que nos leva a pensar que só foi contabilizada a avaliação sumativa. Da análise das grelhas verificamos ainda que em nenhuma se faz a verificação da compreensão dos alunos, o que de acordo com Hunter é fundamental para passar à prática ou para a introdução de novos conhecimentos. Como refere o entrevistado I, dá-se mais importância ao «teatro» do que à profissionalidade ao longo do ano.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado, realizada no período de 2011 a 2012, teve como objetivo geral perceber as necessidades formativas dos professores com funções de avaliadores no atual modelo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD), aplicando os instrumentos de recolha de dados a docentes que exerceram o cargo de 2007 a 2011 para conhecer as percepções dos avaliadores acerca do seu desempenho nas novas funções que lhes foram atribuídas, perceber quais os aspetos que consideram mais positivos neste modelo de avaliação, identificar necessidades de formação sentidas pelos avaliadores para um adequado desempenho das suas funções e simultaneamente recolher sugestões para futuras formações nas áreas da supervisão pedagógica e da avaliação de desempenho docente.

Antes de apresentarmos as nossas reflexões sobre os dados obtidos gostaríamos de referir que a elaboração deste estudo constituiu o alcance de mais um patamar neste processo contínuo e inesgotável de crescimento e enriquecimento quer enquanto pessoa, quer enquanto profissional. Enquanto pessoa, porque nos proporcionou um enriquecimento intelectual e contacto com outras realidades de outros colegas, enquanto profissional, porque nos levou a refletir sobre as nossas práticas, as nossas atitudes e as nossas decisões enquanto professores.

A implementação eficaz do modelo de ADD que tem vindo a ser feita desde 2007 passa pelo estabelecimento de uma plataforma de entendimento recíproco entre avaliadores e avaliados, sobretudo por se tratar de uma avaliação por e entre pares.

Estudos recentes associam a avaliação do desempenho dos docentes ao seu desenvolvimento profissional, partindo do princípio que o processo de avaliação permite conhecer quais são os aspetos mais positivos e os menos positivos do desempenho do professor, sendo desta forma possível definir um plano de formação para o mesmo, tendo em vista a sua melhoria. Tudo isto passa pelo exercício de uma prática regular de supervisão feita pelas instituições escolares, sabendo de antemão que nenhum modelo de supervisão pode resultar, nem nenhum perfil de supervisor pode prevalecer se os princípios da confiança mútua e transparência forem esquecidos ou traídos, o que subverterá, entre outros aspetos mais gerais, (i) o envolvimento positivo dos sujeitos envolvidos (avaliadores e/ou avaliados) na problematização e valorização da sua profissão (ii) a qualidade e eficácia dos resultados esperados (iii) os mecanismos de prestação de con-

tas direcionados para elevar os padrões de ensino e de desenvolvimento profissional e organizacional apoiado por reformas adequadas nas escolas.

No seguimento da revisão da literatura e da metodologia seguida faremos agora um balanço dos resultados obtidos refletindo sobre os mesmos.

Após a análise de conteúdo dos instrumentos de recolha de dados podemos constatar que só 3% da amostra E e 20% da amostra Q frequentaram as ações de formação acima referidas. A maioria não frequentou nenhuma ação direcionada para o exercício da sua função de professor avaliador e isso explica que a *troca de experiências entre avaliadores*, a *partilha de documentos entre avaliadores* e o *trabalho colaborativo* sejam os aspetos encarados como mais positivos neste processo. Apenas o entrevistado I refere ter muita formação no domínio não tendo sentido qualquer dificuldade aquando na observação dos avaliados. Não admira esta afirmação pois a grelha I é a mais bem construída, apresentando quantificação dos níveis de desempenho para cada indicador.

Curiosamente nem a amostra (E) nem a amostra (Q) referiram a verificação das aprendizagens dos alunos como aspeto positivo ou negativo na observação de aula, o que significa que os planos de aula talvez não estivessem bem construídos ou que não houve encontro prévio entre avaliador e avaliado.

Os professores apresentaram como um dos maiores constrangimentos a avaliação de e por pares, referindo muitas vezes a necessidade de avaliação externa que foi introduzida pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro.

Neste Decreto regulamenta-se o desenvolvimento dos princípios que presidiram ao estabelecimento de um novo regime de avaliação do desempenho docente instituído na 11.ª alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, cujo processo de implementação tem sido marcado desde o início por turbulência e contestação.

Com a experiência recolhida em modelos de avaliação do desempenho docente anteriores houve necessidade de avaliar um modelo de avaliação que se propõe simplificar o processo e promover um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a atividade letiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua atividade: o ensino e a aprendizagem. Pretende-se uma avaliação do desempenho com procedimentos simples, com um mínimo de dimensões e de indicadores e com processos de trabalho centrados na sua utilidade e no desenvolvimento profissional, o que possibilitará minimizar alguns constrangimentos referidos pelos sujeitos do presente estudo no que concerne nomeadamente à redução do excesso de burocracia e a uma

maior relevância da dimensão do desenvolvimento profissional. Promovem-se ciclos de avaliação mais longos, coincidentes com a duração dos escalões da carreira, para que todos os professores participem no processo sem prejudicar o seu trabalho com os alunos, permitindo assim uma maior tranquilidade na vida das escolas e evitando a acumulação de trabalho também referida como aspeto negativo.

A dimensão formativa da avaliação é intensificada minimizando conflitos entre avaliadores e avaliados, regulando-se uma avaliação com uma natureza externa para os docentes em período probatório, no segundo e no quarto escalões da carreira ou sempre que requeiram a atribuição da menção de Excelente, sendo que nos restantes escalões a avaliação tem uma natureza interna.

A avaliação externa é centrada na observação de aulas e no acompanhamento da prática pedagógica e científica do docente. Para este efeito, é constituída uma bolsa de avaliadores, formada por docentes de todos os grupos de recrutamento.

Nas dimensões em que assenta o desempenho da atividade docente - «científico-pedagógica», «participação na vida da escola e relação com a comunidade educativa» e «formação contínua e desenvolvimento profissional» - a avaliação é realizada recorrendo à autoavaliação efetuada por cada docente, tendo como referência os parâmetros aprovados pelo conselho pedagógico, no caso da avaliação interna, ou nos estabelecidos a nível nacional, no caso da avaliação externa.

No presente diploma estabelece-se, ainda, a constituição da secção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico, bem como as competências dos diversos órgãos e intervenientes no procedimento da avaliação de desempenho, nos termos previstos no ECD. Estabelece-se, ainda, um regime especial de avaliação para os docentes posicionados no oitavo, nono e décimo escalões da carreira docente, ou que exerçam as funções de subdiretor, adjunto, assessor de direção, coordenador de departamento curricular e o avaliador por este designado.

Por último, estabelecem-se regras de modo que os docentes não sejam prejudicados, para efeitos de progressão na carreira, pelo resultado das avaliações obtidas nos termos de modelos de avaliação do desempenho precedentes.

Por consequência, procedeu-se a mais uma alteração ao estatuto da carreira docente (ECD), através do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. O diploma pretende criar condições de facilidade de análise do ECD e fazer da avaliação do desempenho uma oportunidade ao serviço do desenvolvimento profissional dos docentes, da melhoria do ensino, dos resultados escolares dos alunos e em sentido lato, da melhoria da qua-

lidade do serviço público de educação. Estamos assim pé ante pé a caminhar para o modelo accountability mas mantendo a existência de cotas impostas pelo Governo para as menções de Muito Bom e Excelente.

Este modelo já colmata alguns dos aspetos referidos como negativos nos anteriores modelos tais como o *excesso de burocracia, avaliação por colegas da mesma escola, formação adequada dos avaliadores e formação profissional*. No entanto continua a ser um modelo generalizado para todo o tipo de docência e para todos os ciclos de ensino, não havendo portanto diferenças neste aspeto em relação aos anteriores.

Neste estudo, todos os professores referem necessidades de formação tendo em vista o bom desempenho da sua função referindo a maioria *teorias e modelos de supervisão* logo seguido por construção de instrumentos de avaliação e pelos descritores de desempenho docente. Apenas dois professores *manifestaram a necessidade de formação em relações interpessoais*. Inquiridos sobre a modalidade de formação que considerariam mais adequada a maioria refere a oficina de formação como modalidade mais adequada pois apresenta componente teórica e componente prática. Com a bolsa de avaliadores espera-se que a avaliação de desempenho (observação de aulas) seja feita por professores de outra escola ou agrupamento de escolas para que se evite o constrangimento da avaliação por pares da mesma instituição. Esperamos assim que este estudo contribua para uma possível reformulação do plano de formação contínua existente em Portugal. Face ao exposto, consideramos que os objetivos do nosso estudo foram cumpridos.

Não podemos esquecer que a melhoria da qualidade educativa passa, indubitavelmente, pela necessidade de uma formação contínua que contribua para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e, conseqüentemente, dos contextos educativos em que exercem funções.

Em suma, os modelos de avaliação existentes deverão servir de base para futuros desenvolvimentos, articulando a melhoria da qualidade com a responsabilização e contextualizando a avaliação feita ao nível da escola, contribuindo para o desenvolvimento profissional, bem como garantir uma articulação adequada entre a avaliação dos professores e a avaliação das escolas. Devem ser desenvolvidos critérios nacionais comuns, adaptados ao contexto das escolas, reavaliando os padrões de desempenho e diferenciando os critérios de acordo com o patamar da carreira e o tipo de ensino.

3.1. Limitações do Estudo

Como já referimos anteriormente, uma das maiores limitações foi o facto de não termos tido resposta da grande maioria dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, o que nos levou a reformular a amostra. Outra grande limitação foi a dificuldade de calendarização das entrevistas devido ao volume de trabalho e horários relacionados com a atividade letiva dos intervenientes no estudo. Como afirma Sousa (2009, p. 154), «Em investigação em educação o ano letivo é um limite temporal impiedoso. Enviar questionários ou iniciar entrevistas depois do mês de Maio é quase sempre trabalho infrutífero». A realização das entrevistas foi difícil e mais morosa do que supúnhamos. O questionário, que inicialmente estava pensado em suporte de papel, foi feito *online* para maior rapidez nas respostas e no tratamento dos dados.

3.2. Sugestões para futuras investigações

Como sugestão de futura investigação consideramos que seria muito importante fazer um estudo mais abrangente a nível nacional, subordinado ao mesmo tema mas desenvolvido por uma equipa de investigação que pudesse perceber a operacionalização da avaliação de desempenho em diferentes estabelecimentos de ensino, abrangendo todos os ciclos de ensino situados em diferentes localizações geográficas, ou seja, perceber as necessidades formativas dos professores avaliadores a nível nacional. Assim talvez se pudesse evoluir para uma uniformização de critérios por ciclo de ensino, a nível nacional. Esta equipa poderia também verificar como as instituições que promovem formação contínua se adaptariam e criariam formação adequada e eficaz para dar resposta à implementação do processo de avaliação de desempenho.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. (2009). *Políticas avaliativas e accountability em educação: Subsídios para um debate ibero americano*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 09, p. 57-70. Consultado em [junho, 2012] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed). Coimbra: Livraria Almedina.
- Albarelo, L. et al (1977). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradica.
- Alkin, M. (1990) *Debats on evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.
- Almeida, L. e Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (2.^a Ed). Braga: Psiquilíbrios.
- Alonso, M. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola*. Braga: Universidade do Minho, Tese de Doutoramento. Não editada.
- Alves, M.P. e Machado E. (2008). *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Alves, M.P. e Machado E. (2010). *O Pólo de Excelência. Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores.
- Amado, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação* (Relatório de Disciplina apresentado nas Provas de Agregação). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Barbier, J. (1990). *A avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C. e Rebelo, P. (2008). *Avaliação do desempenho docente, desenvolvimento profissional e sucesso escolar dos alunos: uma conciliação possível?* Comunicação apresentada no VIII Colóquio sobre Questões Curriculares e IV. Colóquio

Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares em Florianópolis 2, 3 e 4 de Setembro de 2008.

- Barroso, J. (2003). Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional. In Rui Canário (org.) 2.^a Ed., *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, p. 61-78.
- Barroso, J. e Canário, R. (1999). *Centros de Formação das associações de Escolas. Das expectativas às realidades*. Lisboa: IIE
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bravo, M. e Catalán, M. (1993). Evaluación de programas. Una guida prática. Sevilha: Editorial Kronos.
- Campos, B. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: IIE.
- Campos, B. (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto: Edições Afrontamento
- Canário, R. (1991). *Mudar as escolas: O papel da formação e da pesquisa*. Inovação, 4 (1), p.77-92.
- Canário, R. (1994). Centros de Formação das Associações de Escolas: *Que Futuro?* In A. Amiguiño e R. Canário (org.). *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa, p. 13-58.
- Canário, R. (1999). *A escola: O lugar onde os professores aprendem*. Comunicação apresentada nas Actas do I Congresso Nacional de Supervisão – Supervisão na Formação. Contributos Inovadores, Aveiro.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: Tendências de evolução*. In: Educação de Adultos: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa
- Canário, R. (2001). *A prática profissional na formação de professores*. In: Bártolo Campos (org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, p. 31-45

- Canário, R. (2003). *A aprendizagem ao longo da vida*, análise crítica de um conceito e de uma política. In: Rui Canário (org.) 2.^a Ed., Formação e Situações de Trabalho. Porto: Porto Editora, p. 189-207
- Castro, J. , & Azcutia, J. (1996). *Evaluación de centros docentes. El plan Eva*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CCAP – Conselho Científico de Avaliação de Professores (2010). Recomendações n.º 6/CCAP/2010 – *Orientações sobre a construção dos instrumentos de registo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cohen, L. e Manion, L. (1980). *Action research*. In J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey e S. Goulding, (Eds.). (1984). *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management*. London: Harper & Row and the Open University.
- Conselho científico-Pedagógico da Formação Contínua (2002). Relatório de Atividades 2002. Braga: CCPFC.
- Correia, J. A. (1991). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa
- Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora
- Correia, J. A. (org.) (1999). Formação de professores – Da racionalidade instrumental à acção comunicacional. Porto: Edições Asa
- Croonbach, L. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice. A framework for teaching* (2nd Edition). Alexandria, USA: ASCD – Association for Supervision and Curriculum Development.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora
- Day, C. (2003). *O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades*. Revista de Estudos Curriculares, 2003, p.151-188.
- Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. Londres: RoutledgeFalmer

- Day, C. (2005). *A Reforma da Escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição*. Comunicação apresentada no Fórum Discussão 2005 na Universidade do Minho. Braga (doc. Policopiado)
- Eisner, E. (1985). *The art of educational evaluation: a personal view*. London: Falmer.
- Eisner, E. (1998). *The kind of schools we need*. Portsmouth: Heinemann.
- Erikson, E. (1976). *Identidade juventude e crise*, 2a ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Estrela, A. (1984). *Teoria de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC
- Estrela, M. (1997) (org.). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (1999). *Teoria e prática da observação de classes*. Uma estratégia de formação de professores. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2001a). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente, in M. Teixeira (Org.) *Ser professor no limiar do sec. XXI*. Porto: ISET, p. 113-142.
- Estrela, M. (2001b). *Realidades e perspetivas da formação contínua de professores*. Revista Portuguesa de Educação, 14 (1), p.27- 48.
- Estrela, M. (2003). A Formação Contínua entre a Teoria e a Prática. In: Naura Ferreira (org.) *Formação Continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez, p.43-63
- Fernandes, D. (1997). *A avaliação dos alunos. Um novo paradigma*. In Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino. (p.137-144). Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editora.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do Desempenho Docente: Desafios, Problemas e Oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do Desempenho Docente: Desafios, Problemas e Oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.

- Fernandes, D. (2010) Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades. Lisboa: Texto Editores. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5508/1/Brochura_avaliacao_docente.pdf>. Consultado em 25 de fevereiro de 2011.
- Ferreira, C. (2006). *Avaliação do Desempenho Docente - Expectativas dos Professores*. (Monografia para a obtenção do Grau de Mestre em Planificação e Administração da Educação). Porto: Universidade Portucalense – Infante D. Henrique. Não publicada.
- Ferry, G. (1987). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Flores, M. (2000). *A indução no ensino. Desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Flores, M. (2010). *A Avaliação de Professores numa Perspectiva Internacional*. Porto: Areal Editores.
- Fortin, M. (2009). *O processo de investigação: da conceção à realização*, 5a ed.. Loures: Lusociência- Edições Técnicas e Científicas.
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (1992) (org.). *Teacher development and educational change*. Londres: Falmer Press.
- Ghiglione, R.e Matalon, B. (1992). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (1996). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Edições Celta (3.ª Ed.).
- Goetz, J. e LeCompte, M. (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. New York: Academic Press.
- Goldrick, L. (2002). *Improving teacher evaluation to improve teaching quality*. New York: National Governors Association: Center for best practices.
- Gonçalves, J. (1992). A carreira dos Professores do ensino Primário. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, p.141-169.

- Gonçalves, J. (2000). *Ser Professora do 1.º Ciclo – Uma carreira em análise*. Lisboa: FPCEUL, Tese de Doutoramento.
- Hadji, C. (1994) *A Avaliação, Regras do Jogo*. Porto: Porto editora.
- Hadji, C. (1995). A Avaliação de Professores. Linhas directivas para uma metodologia pertinente. In A. Estrela & P. Rodrigues (orgs.). *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri, p.27-50.
- Hadji, C. (1995). A Avaliação de Professores. Linhas diretivas para uma metodologia pertinente. In A. Estrela & P. Rodrigues (orgs.). *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri. (pp.27-50).
- Hadji. C. (1987). *Guide méthodologique pour l'évaluation des actions de formation*. Grenoble: CRDP.
- Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempos de mudança. Alfragide: MacGaw-Hill de Portugal, Lda.
- Huberman, M. (2007). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*, 2a ed.. Porto: Porto Editora.
- Jeffrey, I. (2003). *A study of teacher evaluation found in select Virginia secondary public school using 4x4 module of block scheduling*. Não publicaddo: PHD, Faculty of the Virginia Polytechnic Institute.
- Jensen, K. e Jankowski, N. (1993). *Metodologías Cualitativas de Investigación en Comunicación de Masas*. Barcelona: Bosh.
- Join Committee on Standards for Educational Evaluation (1981). *Standards for evaluations of educational programs, projects and materials*. New York: McGraw-Hill.
- Lee, R. (2003). *Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa: Gradiva.
- Lopes, A. e Ribeiro, A. (1997). Identidade e Docência: Dilemas, Prisões e Libertações. In *Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do ensino*. Volume II. *Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Lisboa.

- Marcelo C. (1999) *La Formación de los Formadores como espacio de trabajo e investigación: dos ejemplos*. XXI Revista de Educación, Nº 1, p. 33-57.
- Mialaret, G. (1991). *A formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Murillo, J. (2006). *Evaluación del desempeño Y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América e Europa*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO.
- Natriello, G. (1990). *Intended and unintended consequences: Purposes and effects of teacher evaluation*. In J. Millman, e L. Darling-Hammond (eds), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers*. (p. 89-91). Newbury Park: Corwin Press, Inc.
- NBPTS – National Board for Professional Teaching Standards (2001). *Moving education forward through national board certification*. Arlington: ASCD.
- NBPTS – National Board for Professional Teaching Standards (2006). *What teachers should know and be able to do*. Arlington: NBPTS.
- Nevo, D. (1990). Normative dimensions of evaluation practice. In H. J. Walberg e G.D. Haertel (ed), *The international encyclopedia of educational evaluation*. (p. 89-91). Oxford: Pergamon Press.
- Noizet, G. e Caverni, J. (1985). *Psicologia da avaliação escolar*. Coimbra: Coimbra editores.
- Nóvoa, A. (1991). *Conceções e práticas de formação contínua de professores*. In: Formação contínua de professores: realidades e perspetivas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. In *Conferência: Desenvolvimento Profissional De Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Lisboa.
- Pacheco, J. e FLORES, A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.

- Patrício, M. (1989). Traços principais do perfil do professor do ano 2000. In *Inovação*, Vol. 2, n.º 3, (p. 229-245).
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Pedro, N. e Peixoto, F. (2006) *Satisfação profissional e autoestima dos professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. *Análise Psicológica*. 2 (XXIV), p. 247-262.
- Perrenoud. P. (1997). *Práticas Pedagógicas, Profissão docente e formação*. Publicações Dom Quixote/IEE. (2.ª Ed.)
- Perrenoud. P. (1999c). *Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação criticada*. In *Revista Brasileira de Educação*, n.º 12, (p. 5-21).
- Perrenoud. P. (2000c). *Dez novas competências para ensinar*. Porto alegre: Artmed Editora.
- Popkewitz, T. (1992). *Profissionalização e Formação de Professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial*. In: A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 32-49.
- Pourtois, J. e Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège e Bruxelas : Pierre Mardaga Éditeur.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais: Trajetos*. Lisboa: Gradiva
- Reichardt, C. e Cook, T. (1979). *Beyond qualitative versus quantitative methods*. (p.7-30). In T. Cook e C. Reichardt (orgs.). *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*. Londres: Sage.
- Ribeiro, L. (1991) *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições Asa.

- Santiago, P. Roseveare, D. Amelsvoort, G. Manzi, J.e Matthews, P. (2009). *Teacher evaluation in Portugal*. OECD Review.
- Schalock, H., Schalock, M., Cowart, B., e Myton, D. (1993). «Extending teacher assessment beyond knowledge and skills: An emerging focus on teacher accomplishments». *Journal of professional evaluations in education*, p.103-105.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. *American Educational Research Association monograph series of curriculum evaluation*, p.39-83. Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M. (1997). «Selección de profesorado». In J. Millman e Darling-Hammond (Eds), *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Silva, A. (2002). Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional. In A. Moreira et al (org.) *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora, p.119-137.
- Silva, J. (2000). *Implicações da Formação Contínua nas Práticas dos Professores: uma abordagem com incidência no CFFH*. Braga: Universidade do Minho, Tese de Mestrado. Não publicada.
- Silva, M. (2001). *Os diretores dos centros de formação das associações de escola: a pessoa e a organização*. Lisboa: IIE. (p. 119-137).
- Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente: contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação* (2.^a Ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Streubert, H. (2002). *Investigação qualitativa em enfermagem: avançado o imperativo humanista*. Loures: Lusociência.
- Stronge, J. e Tucker, P. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Larchmont, NY: Eye On Education.
- Stufflebeam, D. e Shinkfield, A. (1985) *Systematic evaluation*. USA: Kluwer Academic Publishers Group.

- Tenbrink, T. (1989). *Evaluación. Guia práctica para profesores*. Madrid: Narcia.
- Torrecila, M (Coord.) (2007). *Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago de Chile: Oreal/Unesco.
- Tracy, S. (2002). *Modelos e abordagens*. in J. Oliveira – Formosinho (2002) (org.). A supervisão na formação de professores: Da sala à escola. Vol I (p. 20-85). Coleccção Infância. Trad. S. Araújo. Porto: Porto Editora
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Veloz, H. (2000). *Encuentro Iberoamericano sobre Evaluation del Desempeño Docente*. Pnencia presentada por Cuba. Recuperado em 3 de Julho, 2008, de <http://www.oei.es/de/fifa01.htm>.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma Prática Reflexiva de Formação*. Rio Tinto: Asa.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma Prática Reflexiva de Formação*. Rio Tinto: Asa.
- Wiles, B., e Bondi, J. (2000). *Defining educational supervision: A guide to practice* (5.^a ed., pp.1-23). London: Prentice Hall.
- Zabalza, F. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

ANEXOS



Anexo 1

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República* n.º 37 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 104/2008, 24 de junho. *Diário da República* n.º 120 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 15/2007, 19 de janeiro. *Diário da República* n.º 14 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 200/2007, 22 de maio. *Diário da República* n.º 98 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 240/2001, 30 de agosto. *Diário da República* n.º 201 – I Série-A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 249/92, 9 de novembro. *Diário da República* n.º 259 – I Série-A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 270/2009, 30 de setembro. *Diário da República* n.º 190 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 312/99 de 10 de agosto. *Diário da República* n.º 185 – I Série-A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 344/89, 11 de outubro. *Diário da República* n.º 234 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2010, 23 de junho. *Diário da República* n.º 120 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 1/98 de 2 de janeiro. *Diário da República* n.º 1 – I Série-A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril. *Diário da República* n.º 98 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 409/89 de 18 de novembro. *Diário da República* n.º 266 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Regulamentar n.º 11/2008, 23 maio. *Diário da República* n.º 99 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Regulamentar n.º 11/98, 15 maio. *Diário da República* n.º 112 – I Série-B. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Regulamentar n.º 14/2009, 21 de agosto. *Diário da República* n.º 162 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Regulamentar n.º 1-A/2009, 5 de janeiro. *Diário da República* n.º 2 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, 10 de janeiro. *Diário da República* n.º 7 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, 23 de junho. *Diário da República* n.º 120 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Regulamentar n.º 3/2008, 21 de janeiro. *Diário da República* n.º 14 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Regulamentar n.º 4/2008, 5 de fevereiro. *Diário da República* n.º 25 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Conjunto n.º 31996/2008, 16 de dezembro. *Diário da República* n.º 242 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 13459/2008, 14 de maio. *Diário da República* n.º 93 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 14420/2010 de 15 de setembro. *Diário da República* n.º 180 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 15772/2009, 10 de julho. *Diário da República* n.º 132 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 16034/2010 de 23 de setembro. *Diário da República* n.º 206 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 16872/2008, 23 de junho. *Diário da República* n.º 119 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 17645/2010 de 24 de novembro. *Diário da República* n.º 228 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 18020/2010 de 3 de dezembro. *Diário da República* n.º 234 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 20131/2008, 30 de julho. *Diário da República* n.º 146 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 27136/2008, 24 de outubro. *Diário da República* n.º 207 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 3006/2009, 23 de janeiro. *Diário da República* n.º 16 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 32047/2008, 16 de dezembro. *Diário da República* n.º 242 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 32048/2008, 16 de dezembro. *Diário da República* n.º 242 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 4913-B/2010, 19 de março. *Diário da República* n.º 54 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 5465/2011 de 30 de março. *Diário da República n.º 63 – II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 6753/2008, 7 de março. *Diário da República n.º 48 – II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 7465/2008, 13 de março. *Diário da República n.º 52 – II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 7886/2010, 5 de maio. *Diário da República n.º 87 – II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 24/2010 de 23 de setembro. *Diário da República n.º 186 – II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 24/2012 de 26 de outubro. *Diário da República n.º 208 – II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 46/86, 14 de Outubro. *Diário da República n.º 237 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 49/2005, 30 de Agosto. *Diário da República n.º 166 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 64-A/2008, 31 de dezembro. *Diário da República n.º 252 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Portaria n.º 1317/2009, 21 de outubro. *Diário da República n.º 204 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Portaria n.º 1333/2010 de 31 de dezembro. *Diário da República n.º 253 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Portaria n.º 926/2010 de 20 de setembro. *Diário da República n.º 183 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Anexo 2

Guião do Inquérito por Entrevista

Tema: Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente: Necessidades formativas dos professores com funções de avaliadores.

Objetivos Gerais:

- i) conhecer a opinião dos entrevistados sobre o modelo de avaliação;
- ii) conhecer as perceções dos entrevistados acerca do seu desempenho como avaliadores;
- iii) identificar necessidades de formação sentidas pelos avaliadores para um adequado desempenho das suas funções;
- iv) recolher sugestões para futuras formações nas áreas da supervisão pedagógica e da avaliação de desempenho docente.

Blocos Temáticos

- Legitimação da entrevista
- Experiência como avaliador
- Processo de avaliação de desempenho
- Necessidades formativas
- Validação da entrevista

Método de recolha de dados

- Semiestruturada

Estratégia

- As temáticas inventariadas dentro de cada bloco servem apenas de referência para o entrevistador
- Levar o sujeito a explicar e clarificar o mais possível os seus pontos de vista, as suas perspetivas, linguagem, termos e conceitos, à medida que for elaborando as respostas e desenvolvendo o discurso

Tática

- Inicia-se sempre por uma questão (estímulo) pois esta poderá solicitar todas as temáticas

Bloco Temático A: Legitimação da entrevista

Objetivos	Tópicos	Exemplos de questões	Observações
<p>Informar sobre o objetivo da entrevista e o seu contexto.</p> <p>Valorizar o contributo do entrevistado.</p> <p>Garantir a confidencialidade e o anonimato das respostas do discurso produzido.</p> <p>Solicitar autorização para gravar e posteriormente transcrever a entrevista.</p> <p>Agradecer a participação no estudo.</p>	<p>Objetivo da entrevista e do trabalho de investigação (estudo exploratório).</p> <p>Posição, estatuto e papel do entrevistado / entrevistador.</p> <p>Utilização dos resultados.</p> <p>Importância da participação do entrevistado.</p>	<p>Deseja saber mais alguma coisa acerca deste trabalho?</p> <p>Acerca da entrevista necessita de algum esclarecimento adicional?</p> <p>Existe algum ponto que queira clarificar?</p> <p>Há alguma questão que deseje fazer?</p> <p>Importa-se que a entrevista seja gravada?</p> <p>Importa-se que tome algumas notas adicionais?</p>	<p>Referir que se trata de um estudo sobre as necessidades formativas dos professores avaliadores e não de avaliação da Prática Pedagógica e da formação do sujeito.</p> <p>O entrevistado poderá ter alguma expectativa (relacionada com o estudo) que requeira clarificação.</p> <p>Colocar-se à disposição para esclarecer eventuais dúvidas.</p> <p>A confidencialidade será garantida através da omissão dos nomes dos sujeitos e dos elementos que referirem que não pretendem ver divulgados.</p> <p>Agradecer antecipadamente a colaboração no estudo.</p>

Bloco Temático B: Experiência como avaliador

Objetivos	Tópicos	Exemplos de questões	Observações
Conhecer as principais dificuldades do professor(a) no exercício da função de relator.	<p>Perspetivas / Expectativas.</p> <p>Problemas / Dificuldades.</p>	<p>Há quantos anos exerce a profissão de professor?</p> <p>Em que biênio(s) exerceu a função de relator?</p> <p>Quando exerceu a função de relator já tinha sido avaliado por este modelo?</p> <p>Por que motivo exerceu a função de avaliador(a)?</p> <p>Com base na sua experiência, quais os aspetos que considerou mais gratificantes como avaliador(a)?</p> <p>Com base na sua experiência quais as principais dificuldades sentidas no exercício da função?</p> <p>Que preocupações/inquietações sentiu no exercício da função?</p>	<p>Ceder a ficha de avaliação global do desempenho do pessoal docente e os padrões de desempenho docente.</p>

Bloco Temático C: Processo de avaliação de desempenho

Objetivos	Tópicos	Exemplos de questões	Observações
Conhecer a percepção do professor face ao modelo de avaliação de desempenho dos docentes	<p>Perspetivas / Expectativas.</p> <p>Problemas / Dificuldades.</p> <p>Aspetos positivos.</p> <p>Aspetos negativos.</p>	<p>Considera necessária a existência de uma avaliação de desempenho de professores? Porquê?</p> <p>Na sua opinião, como deve ser um modelo de avaliação?</p> <p>Quais os aspetos que considera mais positivos no modelo de avaliação do desempenho que vigorou nos dois últimos biénios?</p> <p>Quais os aspetos que considera mais negativos?</p> <p>Na sua opinião, que características devem ter os professores avaliadores?</p> <p>Na sua opinião, que características não devem ter os professores avaliadores?</p>	<p>Primeiro biénio: 2007/2009</p> <p>Segundo biénio: 2010/2012</p> <p>Ter em conta o processo e as dimensões da avaliação de desempenho.</p>

Bloco Temático D: Necessidades formativas

Objetivo	Tópicos	Exemplos de questões	Observações
Perceber que formação necessita o(a) professor(a) para o exercício da função de relator.	Problemas / Dificuldades.	<p>Realizou alguma formação direcionada para o exercício da sua função?</p> <p>Que tipo de formação realizou?</p> <p>Considera que a formação realizada o/a preparou eficazmente para o exercício das funções de avaliador(a)? Porquê?</p> <p>Pensa que se tivesse formação específica, o exercício das suas funções teria sido diferente? Explícite com base nas dificuldades sentidas.</p> <p>Se lhe fosse pedido para desenvolver um programa de formação para avaliadores, que tipo/modalidade lhe pareceria mais adequado?</p> <p>O que incluiria neste programa de formação?</p>	<p>Acreditada/ Não acreditada/ Autodidata</p> <p>No caso de a resposta ser negativa a questão seguinte será omissa.</p> <p>Supervisão Pedagógica. Didática. Avaliação de Desempenho.</p> <p>Esta questão será feita apenas se o professor(a) referir que não teve formação adequada ou que não se encontra preparado para o exercício das funções.</p> <p>Ações de formação centradas nos conteúdos (cursos, módulos e seminários)</p> <p>Ações de formação centradas nos contextos escolares e nas práticas profissionais (círculos de estudos, oficinas de formação, projectos e estágios).</p> <p>Formação superior.</p> <p>Referir ao entrevistado(a) a ficha de avaliação global do desempenho do pessoal docente e os padrões de desempenho docente.</p>

Bloco Temático E: Validação da entrevista

Objetivos	Tópicos	Exemplos de questões	Observações
Recolher informação não prevista ou não solicitada, mas que se afigure importante para o entrevistado.	Aspetos importantes não abordados e que devam ser referidos.	Houve algum tópico que não tivesse sido abordado?	Agradecer mais uma vez a participação e disponibilidade do entrevistado e valorizar o seu contributo.
Recolher sugestões do entrevistado(a) sobre os aspetos a aprofundar na entrevista.	Sugestão para próximas entrevistas.	Há algum tópico que gostaria de aprofundar ou falar um pouco mais sobre ele?	
Apurar a reação à entrevista.	Reação à entrevista.	O que achou da entrevista?	
Concluir a entrevista.		Que questão ou questões alteraria com vista a melhorar as próximas entrevistas?	Questão a colocar apenas no pré-teste.

Nota: Dependente das sugestões dadas pelos entrevistados no pré-teste, assim a inclusão de novas questões nos diferentes blocos.

Anexo 3

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Estimado(a) colega:

O presente inquérito insere-se no âmbito de uma pesquisa para a realização de uma dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica subordinada ao tema: “Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente: Necessidades formativas dos professores com funções de avaliadores”.

Instruções para responder ao questionário:

- Assinale com uma cruz a resposta que pensa ser a mais próxima da sua opinião;
- Não se trata de um teste, pelo que não há respostas certas ou erradas;
- Seja espontâneo(a) e sincero(a) nas suas respostas;
- No final, verifique se respondeu a todas as questões;
- **NÃO SE IDENTIFIQUE!** Este questionário é anónimo e a informação fornecida será tratada de forma confidencial e utilizada apenas para os propósitos do estudo de investigação a que se destina.

As suas respostas serão de grande importância para se compreender melhor esta temática e, conseqüentemente, contribuir para melhorar o processo de avaliação de desempenho dos docentes.

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

Sexo

Masculino	<input type="checkbox"/>
Feminino	<input type="checkbox"/>

Idade

Menos de 30 anos	<input type="checkbox"/>
30 a 40 anos	<input type="checkbox"/>
41 a 50 anos	<input type="checkbox"/>
51 a 60 anos	<input type="checkbox"/>
Mais de 60 anos	<input type="checkbox"/>

Grau acadêmico

1. Bacharelato	<input type="checkbox"/>
2. Licenciatura	<input type="checkbox"/>
3. Curso de Pós-graduação	<input type="checkbox"/>
4. Mestrado na Área de Formação Específica	<input type="checkbox"/>
5. Mestrado em Ciências da Educação	<input type="checkbox"/>
6. Doutoramento	<input type="checkbox"/>
7. Outros Cursos	<input type="checkbox"/>

Há quantos anos leciona na escola onde se encontra no presente ano letivo?

Menos de 10 anos	<input type="checkbox"/>
10 a 20 anos	<input type="checkbox"/>
21 a 30 anos	<input type="checkbox"/>
31 a 40 anos	<input type="checkbox"/>
Mais de 40 anos	<input type="checkbox"/>

Desempenhou a função de avaliador(a):

No 1º biénio	<input type="checkbox"/>
No 2º biénio	<input type="checkbox"/>
Ambos os biénios	<input type="checkbox"/>

Para o exercício da sua função de avaliador(a), frequentou alguma ação de formação?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

Se assinalou sim, indique qual(ais) a(s) formação(ões) adquirida(s) e em que modalidade foi(ram) feita(s).

Decorrente da sua experiência como avaliador(a) indique os aspetos que considera mais positivos e mais negativos no processo de avaliação do desempenho docente.

Mais Positivos

Existência de diferentes dimensões nos padrões de desempenho docente
Observação de aulas
Experiência pessoal
Troca de experiências entre avaliadores
Partilha de documentos entre avaliadores
Fomentar relações colegiais entre avaliadores e avaliados
Desenvolver contextos colaborativos entre pares
Propiciar a reflexão conjunta sobre as práticas entre avaliadores e avaliados
Melhorar o desempenho dos professores
Melhorar os resultados dos alunos
Diversificação de materiais pedagógicos e didáticos
Promover a dignidade profissional
Fomentar a formação contínua
Outros (por favor especifique):

Mais Negativos

A avaliação por pares
A falta de formação dos avaliadores
A existência de diferentes conceitos de avaliação
A existência de cotas
A inexistência de critérios de avaliação aferidos a nível nacional
A falta de definição de estratégias de atuação conjunta
Falta de transparência dos objetivos da avaliação
Observar e avaliar aulas de colegas
Excessiva burocracia
Falta de legitimidade científica
Inexistência de práticas de supervisão
Inexistência de descritores de desempenho dos instrumentos de avaliação
Outros (por favor especifique)

Necessidades formativas

Tendo em conta a sua experiência como avaliador(a), assinale as áreas de formação em que sente necessidade de aprofundar.

Teorias e modalidades de avaliação	<input type="checkbox"/>
Construção de instrumentos de avaliação	<input type="checkbox"/>
Descritores de desempenho docente	<input type="checkbox"/>
Teorias e modalidades de avaliação	<input type="checkbox"/>
Teorias e modelos de supervisão	<input type="checkbox"/>
Construção de objetivos individuais	<input type="checkbox"/>
Planificação	<input type="checkbox"/>
Tutoria	<input type="checkbox"/>
Diferenciação pedagógica	<input type="checkbox"/>
Teorias de comunicação (Feedback de observação de aulas)	<input type="checkbox"/>
Diagnóstico de necessidades de formação	<input type="checkbox"/>
Teorias de liderança	<input type="checkbox"/>
Dinâmica de grupo e relações interpessoais	<input type="checkbox"/>
Diagnóstico em educação	<input type="checkbox"/>
Documentos orientadores da gestão curricular (PCT, PCA, ...)	<input type="checkbox"/>
Didáticas específicas da disciplina	<input type="checkbox"/>
Outras (por favor especifique):	<input type="checkbox"/>

Caso exista alguma informação adicional que julgue pertinente fornecer, por favor utilize este espaço:

Disponibilizado online em:

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dGo2eUZ2Q1AzVjdoUzJoc294RTh5VUE6MA>

Anexo 4

Matriz de categorização das entrevistas

Bloco Temático B: Experiência como avaliador		
Tempo de Serviço	Professor A	... há dezoito anos.
	Professor B	...há vinte e nove anos...
	Professor C	...há vinte anos.
	Professor D	...há vinte e nove anos, perto de trinta, faz em setembro deste ano.
	Professor E	... há vinte e três anos.
	Professor F	...há vinte e dois anos ...
	Professor G	... há vinte e cinco anos ...
	Professor H	... já lá vão vinte e três anos.
	Professor I	... há trinta e sete anos.
	Professor J	... há vinte e cinco anos.
Biênio(s) do exercício da função de professor avaliador	Professor A	No segundo ciclo de avaliação.
	Professor B	No biênio dois mil e nove – dois mil e onze.
	Professor C	No biênio dois mil e nove – dois mil e onze.
	Professor D	No biênio dois mil e nove – dois mil e onze.
	Professor E	No biênio dois mil e nove – dois mil e doze.
	Professor F	No biênio dois mil e nove – dois mil e doze.
	Professor G	No biênio dois mil e nove – dois mil e onze.
	Professor H	No biênio dois mil e dez – dois mil e onze.
	Professor I	No biênio dois mil e oito – dois mil e dez.
	Professor J	No biênio dois mil e nove – dois mil e onze.

Vivência enquanto docentes	Professor A	...fui avaliada no primeiro ciclo de avaliação, com aulas assistidas...
	Professor B	Já...
	Professor C	Já...
	Professor D	Já...
	Professor E	Não.
	Professor F	Não.
	Professor G	Já.
	Professor H	...fui avaliada apenas através do modelo simplificado e sem aulas assistidas.
	Professor I	Já.
	Professor J	Não.

Escolha dos relatores	Professor A	Porque não havia mais ninguém posicionado acima do terceiro escalão. Como estou no quarto escalão calhou-me a mim...
	Professor B	Fui nomeada pelo Diretor pelo facto dos avaliados exigirem uma pessoa com mestrado para os avaliar...
	Professor C	Fui obrigado...
	Professor D	Fui nomeada pelo Diretor pelo facto de exercer a função de coordenadora de escola...
	Professor E	Por cargo atribuído pelo diretor da escola...
	Professor F	Por nomeação do Diretor da escola...
	Professor G	A Diretora nomeou-me pelo facto de exercer a função de subcoordenadora...
	Professor H	Fui nomeada...
	Professor I	Foi decorrente de ser coordenador do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais...
	Professor J	Porque exercia as funções de Coordenador de Departamento e devido a alguma formação recebida no âmbito da Avaliação de Professores...

Aspetos positivos advindos da experiência

como relator

Professor A	Assistir às aulas dos colegas falar sobre o que acontece nas nossas aulas... bons momentos de reflexão e partilha ...
Professor B	...nenhum ...
Professor C	...nenhum ...
Professor D	...nenhum ...
Professor E	...troca de experiências ... partilha de documentos entre os professores avaliadores...
Professor F	...fomentar as relações colegiais... desenvolver contextos colaborativos e a confiança entre pares ... propiciar a reflexão conjunta sobre as práticas... partilha de experiências ...
Professor G	...nenhum...
Professor H	Trabalho colaborativo com outros colegas...
Professor I	...Poder minimizar alguns «danos» decorrentes do modelo, isto é, não avaliar os colegas pelo «teatro» das aulas assistidas mas sim pela sua prática anual.
Professor J	Nenhuns.

Constrangimentos sentidos como relator

Professor A	... quebrar o gelo ... difícil criar um clima de confiança mútua ...
Professor B	... observar e avaliar as aulas de colegas ... falta de formaçãoser justo ... é tudo um pouco subjetivo.
Professor C	Falta de formação. Excesso de burocracia. Carater subjetivo da maior parte dos parâmetros.
Professor D	...observar e avaliar as aulas de colegas ...falta de formação e informação ...modelo subjetivo.
Professor E	Não senti dificuldades porque conhecia o trabalho efetuado pelos colegas avaliados ao longo dos anos.
Professor F	...grande necessidade de formação adequada para o exercício das minhas funções...necessidade de uniformizarmos critérios e definirmos estratégias de atuação conjunta...
Professor G	...a falta de formação nesta área...
Professor H	...coordenação das minhas aulas e das minhas funções com as aulas a assistir e as reuniões associadas ao processo (avalei cinco colegas com aulas assistidas e três sem assistência de aulas)...falta de tempo para me preparar devidamente ...a noção das cotas como condicionante na avaliação ...dificuldade em avaliar as diferentes dimensões ...
Professor I	... modelo burocrático, as grelhas igualmente, pois os referentes e critérios são impossíveis de concretizar neste contexto.
Professor J	...falta de formação adequada...

Inquietações sentidas como relator

Professor A	A justiça do julgamento...
Professor B	... o estarei a ser justa?...
Professor C	...justiça da avaliação....
Professor D	A justiça....existência de cotas....
Professor E	As injustiças das cotas atribuídas aos Muito bons e Exce-lentes...
Professor F	...ela seja justa e eficaz ... transparência nos objetivos...
Professor G	... a justiça na avaliação...
Professor H	Associação das avaliações às cotas...que os diferentes ava-liados associassem a avaliação à relação entre avaliado-avaliador ...justiça no processo.
Professor I	Estar a fazer um trabalho pouco objetivo...
Professor J	... falta de reconhecimento perante os pares.

Bloco Temático C: Processo de avaliação de desempenho

Tempo de serviço como relator

Professor A	Dois anos.
Professor B	Dois anos.
Professor C	Dois anos.
Professor D	Dois anos.
Professor E	Um ano.
Professor F	Dois anos
Professor G	Dois anos.
Professor H	Um ano
Professor I	Quatro anos.
Professor J	Dois anos.

Necessidade de existência de avaliação de desempenho	Professor A	Avaliação com efeitos na progressão na carreira: Não. Uma avaliação de cariz formativo: Sim.
	Professor B	Os professores, tal como todos os outros profissionais, devem ter uma avaliação que seja construtiva, que nos leve a refletir no trabalho desenvolvido, que nos ajude a melhorar e a evoluir.
	Professor C	Sim, desde que seja aplicado com caráter formativo/construtivo.
	Professor D	Os professores, tal como todos os outros profissionais, devem ter uma avaliação que seja construtiva, que nos leve a refletir no trabalho desenvolvido, que nos ajude a melhorar
	Professor E	Sim. Todos nós como professores devemos ter objetivos e refletir no final o porquê da não concretização dos mesmos de modo a melhorar o nosso desempenho.
	Professor F	Sim. Considero que em qualquer ramo de atividade é necessário aferir os níveis de desempenho dos seus profissionais, com vista a detetar insuficiências (auscultar os seus pontos fortes e fracos, as áreas passíveis de melhoria e as necessidades de formação prioritária), motivá-los à obtenção de melhores resultados, no sentido da diferenciação e, por outro lado, valorizar a atividade, de forma a criarem-se condições para que, neste caso, as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua atividade: o ensino e a aprendizagem.
	Professor G	Sou de opinião que os professores, como qualquer outra classe profissional, devem ser avaliados. Porém, os professores não devem ser avaliados pelos próprios colegas de escola, nem pela direção da sua escola.
	Professor H	Sim, porque é essencial para garantir a qualidade do trabalho desenvolvido e dignificar a carreira.
	Professor I	Sim. Todo o universo ocupacional deve ter avaliação do desempenho.
	Professor J	Sim. Se em todo o país se fazem avaliações dentro das empresas e na própria função pública porque há de ser diferente a profissão de professor?

Modelo de avaliação ideal

Professor A	<p>Este era um bom modelo, não funcionou porque foi imposto a Ministra da altura entrou em guerra aberta com os professores, e houve outras questões que inquinaram todo o processo, como a questão dos professores titulares...</p> <p>...na minha opinião este modelo é bom. Tem de haver um processo que legitime os avaliadores ...dissociar o processo da progressão da carreira...há vantagens em ter aulas assistidas...quando as minhas aulas foram assistidas disseram-me que eu fazia coisas que nem dou por isso, e o mesmo aconteceu com os meus avaliados...o recurso ao portefólio (e não porta folhas) também me parece positivo...a reflexão sobre o nosso desempenho é algo essencial ...</p>
Professor B	<p>...deve privilegiar o trabalho desenvolvido pelo professor com os seus alunos..., ...o empenho demonstrado pelo professor no desempenho da sua profissão, a sua motivação para se atualizar, o seu papel como educador e formador de cidadãos participativos na sociedade...</p>
Professor C	<p>...deve possuir um caráter formativo/construtivo e deve privilegiar, acima de tudo, o trabalho desenvolvido pelo professor com os seus alunos...</p>
Professor D	<p>...deve privilegiar o empenho demonstrado pelo professor no desempenho da sua profissão...</p>
Professor E	<p>...através de um relatório de autoavaliação ou de um projeto apresentado pelo avaliado...</p>
Professor F	<p>Um modelo de avaliação deve ser simples, objetivo e clarificador, no sentido de os seus resultados refletirem cabalmente o desempenho dos avaliados.</p>
Professor G	<p>...deve privilegiar a aposta que o professor faz na sua constante atualização a nível pedagógico e científico-didático...o professor que se empenha, que se dedica aos seus alunos e que, para além disso, ainda se atualiza...</p>
Professor H	<p>...deve ser regulador de qualidade e dignificante da carreira... a avaliação deve ser da responsabilidade de uma equipa em que todos os membros sigam todo o processo de cada professor...a equipa deve ter formação adequada, inclusive nas relações sociais...a avaliação deverá ter em conta diversas dimensões com pesos diferentes ...isenção de cotas...a haver aulas assistidas, estas deveriam ser em maior número. (nunca apenas duas)...os relatórios de avaliação deverão ser eliminados do processo, ou então, simplificados e com pouco peso no resultado.</p>
Professor I	<p>... em termos muito gerais deve ser objetivo, substantivo, rigoroso, adequado, justo, equitativo, fiável e válido.</p>
Professor J	<p>...sobretudo justo, em que sejam ouvidos avaliadores e avaliados...que avalie realmente aquilo que o professor realiza e desenvolve na escola... se preocupe em formar bons avaliadores para que se eliminem as dúvidas sobre as capacidades dos professores avaliadores...</p>

Aspetos positivos do modelo de avaliação dos dois últimos biénios

Professor A	A observação de aulas...
Professor B	...não me ocorre nada de positivo para dizer ...
Professor C	Nenhum.
Professor D	Nenhum.
Professor E	Nenhum.
Professor F	Nenhum.
Professor G	Nenhum.
Professor H	...a existência de diferentes dimensões na avaliação...
Professor I	Só o facto de introduzir a avaliação do desempenho, embora de forma errada.
Professor J	Nenhum.

Aspetos negativos do modelo de avaliação dos dois últimos biénios

Professor A	... o facto de se reduzir a Avaliação de Desempenho Docente a uma medida...
Professor B	...excessiva burocracia...sobrecarga de trabalho para os professores, avaliadores e avaliados...
Professor C	...excesso de burocracia e o dispêndio de tempo para a sua concretização...desvalorização do trabalho efetivamente desenvolvido com os alunos...ser avaliado/avaliador dos meus pares...
Professor D	...excessiva burocracia...
Professor E	... a existência de cotas para subida de escalão.
Professor F	...foi complexa, burocrática, não diferenciadora do desempenho, penalizadora relativamente à carreira docente, bem como redutora, no que respeita ao papel que os professores devem desempenhar no sistema educativo: educar e ensinar...
Professor G	...excessiva burocracia...o enviesamento do processo, a manipulação das avaliações, dos avaliadores e dos avaliados.
Professor H	...avaliação por colegas da mesma escola...inexistência de equipa com formação adequada...a avaliação não é vista de modo igual por todos...a existência de cotas ...a dimensão «Desenvolvimento do ensino aprendizagem» é pouco valorizada, apesar do peso duplo relativamente às outras...número de aulas assistidas é claramente insuficiente. ...este modelo permite avaliar sem o conhecimento do percurso profissional do avaliado.
Professor I	...a burocracia...falta de adequação...falta fiabilidade...
Professor J	..continuarão professores ...a ter também que avaliar colegas...com que rigor e com que justiça?

Características inerentes ao cargo de professor avaliador	Professor A	... deve querer ser avaliador ...ser uma pessoa isenta e capaz de estabelecer diálogo com os avaliados. Mais que formação, são as qualidades como pessoa que são mais importantes....
	Professor B	... ter respeito pelo trabalho e dificuldades do avaliado... ser orientador e cooperativo...deve querer ser avaliador e não ser nomeado...
	Professor C	...ser uma pessoa íntegra, equitativa e transparente...profissionalmente deve ser reconhecida, pelos seus pares, como um exemplo a seguir, tanto cientificamente como pedagogicamente.
	Professor D	...ser orientador e cooperativo.
	Professor E	... bom senso comum ...espírito aberto...
	Professor F	...ter competências técnicas e humanas que os diferencie claramente dos avaliados...o avaliado tem que reconhecer capacidades e competências pedagógicas do avaliador...
	Professor G	...ser imparcial...ser ponderado, cooperativo e honesto...
	Professor H	...ter sido professor...estar disposto a avaliar...ter formação em supervisão... ser encorajador...ter uma larga experiência de ensino...ser uma figura de referência para que lhe seja reconhecida a capacidade de avaliar...ter formação em psicologia relacional...
	Professor I	...ter formação adequada, inicial e contínua...ter experiência profissional relevante no domínio, e gosto pela função...
	Professor J	...goste de avaliar ...ter formação adequada ...ser reconhecido, entre os seus pares...
Características escusadas ao cargo de professor avaliador	Professor A	... não ser uma pessoa conflituosa... tendencioso...
	Professor B	Exatamente o contrário do que disse em cima.
	Professor C	Características opostas às referidas na questão anterior.
	Professor D	Exatamente o contrário do que disse em cima.
	Professor E	...não ser autoritário.
	Professor F	O oposto do que referi acima.
	Professor G	Exatamente o contrário do que disse em cima.
	Professor H	...ser diretivo. Não conseguir distinguir o essencial da insignificância...
	Professor I	Bem, claro que a negação das características referidas no item anterior.
	Professor J	O contrário do que foi referido anteriormente.

Bloco Temático D: Necessidades formativas

Formação direcionada para o exercício da função	Professor A	...não...
	Professor B	...não...
	Professor C	...não...
	Professor D	...não...
	Professor E	...não...
	Professor F	...não...
	Professor G	...não... inscrevi-me numa formação na Direção Geral de Recursos Humanos da Educação (DGRHE) para a qual não fui selecionada...
	Professor H	...não...
	Professor I	...sim...
	Professor J	...sim...
Formação realizada	Professor A	...formação da DGRHE para avaliados...
	Professor B	...nenhuma...
	Professor C	Nenhuma.
	Professor D	Só na minha área científica...
	Professor E	Nenhuma.
	Professor F	Nenhuma...
	Professor G	Nada de jeito.
	Professor H	(Risos) Muito caseira...
	Professor I	Ações de formação no âmbito da formação contínua.
	Professor J	...duas ações no âmbito da formação contínua...

Eficácia da formação realizada para a eficiência do cargo	Professor A	...não...o que fiz acabou por resultar das minhas reflexões sobre o que já li, aprendi e aquilo que acredito que deve ser feito...
	Professor B	Não tenho qualquer tipo de resposta face ao que disse anteriormente.
	Professor C	Para bom entendedor meia palavra basta (risos).
	Professor D	Como não fiz...não sei.
	Professor E	Sem comentários...
	Professor F	Não tenho nada a dizer.
	Professor G	Não fiz...
	Professor H	Formação caseira...(risos)...é sempre boa.
	Professor I	Não, contudo possuía muita formação no domínio no meu currículo.
	Professor J	Não.
Contribuição de formação específica adquirida para a eficiência do cargo	Professor A	Se tivesse formação... tinha um papel que legitimava as minhas opiniões, talvez a escola me ouvisse, mesmo assim não sei... quanto às minhas funções de avaliadora... creio que faria o mesmo...
	Professor B	...mais segurança nas minhas funções...
	Professor C	...provavelmente teria sido diferente, as dúvidas e dificuldades que surgiram seriam menos e/ou outras.
	Professor D	Provavelmente estaria mais envolvida no processo...
	Professor E	Talvez, mas penso que para avaliar pessoas em parâmetros definidos tão especificamente é difícil quando não se conhece o trabalho dessas pessoas ao longo dos anos...
	Professor F	Nos moldes em que essa formação foi feita, penso que não.
	Professor G	Se tivesse formação superior para o exercício da função (refiro-me a doutoramento) teria com toda a certeza, sido diferente...
	Professor H	Sim, seria diferente...a avaliação dos docentes é complexa e com vertentes diferentes da que um professor aplica na avaliação dos seus alunos...existem diversas teorias sobre avaliação e o avaliador adaptar-se-á de modo pessoal às vertentes que o sensibilizam, aumentando a subjetividade do processo...
	Professor I	Não tive esse problema, tenho formação específica vasta.
	Professor J	Sim, teria. No entanto, enquanto se continuar a insistir num modelo em que o professor tem de ser responsável por várias turmas, sem preparação, e ainda por cima ter de avaliar colegas, não se irá longe...

Modalidade de formação adequada ao processo

Professor A	Círculo de estudos ou oficinas de formação. Nem todos os professores têm disponibilidade económica para fazer formação nas universidades e creio que, nesta matéria, as universidades tentaram aproveitar-se e fizeram passar a mensagem de que para ser avaliador tem de se ter formação superior... não sei se concordo...
Professor B	Oficina, pois assim teria a parte teórica ligada à parte prática.
Professor C	Oficina.
Professor D	Oficina...
Professor E	Curso de formação.
Professor F	O programa de formação deveria ser ministrado pelo Ensino Superior, vocacionado para a formação de professores, com a duração mínima de um ano letivo.
Professor G	Formação especializada. Continuo a afirmar que não são vinte e cinco horas que nos dão o <i>savoir faire</i> !
Professor H	Ações de formação centradas nos contextos escolares e nas práticas profissionais.
Professor I	In job training, sob supervisão de especialistas.
Professor J	Uma formação a sério, ministrada por pessoas devidamente habilitadas (leia-se também «reconhecidas») e que, por sua vez, fossem formando professores que, pelo seu próprio interesse e até percurso académico, pudessem assim, desempenhar a função de avaliadores...

Necessidades formativas	Professor A	Definitivamente incluiria um módulo de relações interpessoais...
	Professor B	...exploração e construção de ferramentas para avaliar, definição de objetivos claros e concretos para tornar a avaliação o menos subjetiva possível...
	Professor C	Construção de instrumentos adequados a cada nível de ensino...para avaliar eficazmente... documentos capazes de tornar a avaliação menos subjetiva...
	Professor D	...construção de níveis de desempenho...definição de objetivos claros...
	Professor E	Apresentação de legislação para ter conhecimentos do processo de avaliação e a sua consequência no avaliado e reflexão sobre o perfil do avaliador...
	Professor F	...a aquisição de conhecimentos teórico-práticos e o desenvolvimento de competências de gestão, planificação, implementação e utilização, teoricamente fundamentadas, dos dispositivos e mecanismos de avaliação do desempenho docente...
	Professor G	Construção de instrumentos, leitura análise da legislação, observação de aulas nas diversas disciplinas, nos diversos níveis e ensino, incluindo As Novas Oportunidades. A definição do professor excelente «real», não o professor «perfeito» ou «irreal»...
	Professor H	Exemplos concretos de como uma equipa avaliariam um grupo distinto de professores...análise da legislação, psicologia relacional, conceitos teóricos sobre avaliação...
	Professor I	...teria de apresentar um programa incluindo métodos, conteúdos, recursos e timing e, evidentemente, a sua fundamentação...
	Professor J	Não possuo conhecimentos suficientes mas posso adiantar por exemplo uma «reciclagem de conhecimentos» na parte quer da didática quer da pedagogia...a formação teria de ser feita adaptando-se aos horários dos professores e nunca como uma imposição em contra horário...como muitas vezes aconteceu.

Bloco Temático E: Validação da entrevista

Tópicos não abordados	Professor A	Não sei o que dizer...
	Professor B	Não me ocorre nenhum.
	Professor C	Não me ocorre nada de momento.
	Professor D	O ponto de vista de quem teve de ser avaliado ...o que é que sentiu; quais as maiores dificuldades que teve; se gostaria de ter sido ele a escolher o seu avaliador....
	Professor E	Não.
	Professor F	Não.
	Professor G	Não me ocorre nenhum.
	Professor H	Não.
	Professor I	Não.
	Professor J	Não.
Tópicos a aprofundar	Professor A	Nenhum...
	Professor B	Nenhum...
	Professor C	Nenhum...
	Professor D	De momento não me lembro de nada pertinente...
	Professor E	Nenhum...
	Professor F	Nenhum...
	Professor G	Nenhum...
	Professor H	Nenhum...
	Professor I	Nenhum...
	Professor J	Nenhum...

Estruturação da entrevista	Professor A	Mais uma vez...não sei que dizer.
	Professor B	Pertinente face à alteração do modelo de avaliação, há que tentar saber o que correu menos bem para se poder melhorar.
	Professor C	Interessante e pertinente nesta fase inicial de aplicação do atual modelo de avaliação, para corrigir/alterar os vários aspetos negativos.
	Professor D	Pertinente face à alteração do modelo de avaliação.
	Professor E	Razoável...nada a dizer...
	Professor F	Entrevista abrangente e bem estruturada.
	Professor G	Entrevista muito bem estruturada e acima de tudo efetuada por uma profissional com muito bom senso.
	Professor H	Muito abrangente e bem estruturada.
	Professor I	O que achei como? Se achei bem? Se achei mal? Se gostei ou não? Se evidencia erros ou lacunas no domínio do inquirido? Não sei responder.
	Professor J	Interessante...mas pelo facto de ser realizada no final do ano letivo torna-se um pouco cansativa. (desculpe a honestidade)
Sugestões de tópicos a abordar	Professor A	Nada a alterar.
	Professor B	Não me ocorre nada de momento.
	Professor C	Não me ocorre nenhuma.
	Professor D	Nenhuma.
	Professor E	Qual o perfil para ser um avaliador?
	Professor F	Nenhuma.
	Professor G	Sem sugestões.
	Professor H	Sem comentários.
	Professor I	Nenhuma
	Professor J	Sinceramente, nenhuma.

Anexo 5

Grelhas de observação de aula A, B, C, D, E, F, G, H, I e J.

ANEXO XXII LISTA DE VERIFICAÇÃO PARA OBSERVAÇÃO DE AULA

(A)

PROFESSOR _____
DISCIPLINA _____ ANO/TURMA _____ DATA ____/____/____
HORA _____ SALA _____ TEMA _____
AVALIADOR _____

ITEM	SIM	NAO
1. Início da aula		
1.1. Supervisiona a entrada dos alunos na sala de aula		
1.2. Explicita, de forma clara, as aprendizagens (conteúdos e objectivos) bem como as tarefas a realizar na aula		
1.3. Efectua a articulação das aprendizagens a realizar com aprendizagens anteriores		
1.4. Se houver lugar a trabalho de casa, assegura-se de que os alunos o realizaram e efectua a sua correcção		
1.5. Inicia a aula com recurso a alguma forma de motivação dos alunos		
2. Selecção, organização e abordagem dos conteúdos		
2.1. Pauta a selecção dos conteúdos por critérios de actualidade, relevância, essencialidade, amplitude e profundidade adequadas		
2.2. Promove o estabelecimento de relações entre conteúdos abordados na aula com outros saberes, incluindo os de natureza local		
2.3. Mostra segurança no desenvolvimento dos conteúdos, não incorrendo em erros ou imprecisões		
2.4. Apresenta o saber de forma problematizadora de modo a suscitar dúvidas no aluno		
2.5. Recorre a exemplos pertinentes na exploração dos conteúdos relacionados com as vivências dos alunos		
3. Estratégias de ensino e aprendizagem		
3.1. Mantém os alunos activamente envolvidos nas tarefas propostas		
3.2. Diferencia as actividades de aprendizagem em atenção às características dos alunos		
3.3. Orienta o trabalho dos alunos com base em instruções precisas, visando a sua concentração e a autonomia na realização das tarefas		
3.4. Utiliza o método expositivo de modo adequado, designadamente na realização frequente de sínteses de aprendizagem		



ITEM	SIM	NÃO
3.5. Através do diálogo, apoia os alunos na construção do conhecimento		
3.6. Promove a aprendizagem de métodos de trabalho e de estudo na realização de actividades		
3.7. Propõe actividades de apoio a alunos que revelem dificuldades de aprendizagem		
4. Organização do trabalho		
4.1. Diversifica os modos de organização do trabalho (grupo-turma, trabalho de grupo, trabalho de par, trabalho individual..)		
4.2. Desloca-se pela sala para estimular a atenção dos alunos		
4.3. Promove o trabalho cooperativo e a ajuda entre os alunos		
5. Utilização de recursos		
5.1. Utiliza recursos adequados aos objectivos e aos conteúdos		
5.2. Mobiliza recursos adequados ao nível etário e ao interesse dos alunos		
5.3. Aproveita as possibilidades didácticas de recursos variados (manual, fotocópias, acetatos, mapas....)		
5.4. Utiliza recursos inovadores, incluindo as tecnologias da informação e da comunicação (computador, vídeo, multimédia, quadro interactivo)		
6. Relação pedagógica, comunicação e clima na sala		
6.1. Mostra-se próximo dos alunos sem diminuir o nível de exigência		
6.2. Expressa-se de forma correcta, clara e audível		
6.3. Estimula e reforça a participação de todos os alunos		
6.4. Demonstra confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e atende às suas diferenças individuais		
6.5. Gere com segurança e flexibilidade situações problemáticas e conflitos interpessoais		
6.5. Mostra-se firme em relação ao respeito pelas regras indispensáveis ao funcionamento da aula		
6.6. Reforça, com frequência, os comportamentos adequados dos alunos		
6.7. Manifesta entusiasmo e bom humor durante a aula		
6.8. Evidencia segurança no trabalho e na relação com os alunos		
6.9. Utiliza adequadamente um sistema de sinais para a gestão dos comportamentos na sala de aula		



ITEM	SIM	NÃO
------	-----	-----

7. Avaliação das aprendizagens

7.1. Proporciona oportunidades de os alunos identificarem os seus progressos e dificuldades		
7.2. Propõe outras tarefas aos alunos em função de erros e dificuldades identificadas		
7.3. Comunica e analisa com os alunos resultados da avaliação das aprendizagens		

8. Conclusão da aula

8.1. Efectua uma síntese global dos conteúdos tratados na aula		
8.2. Indica tarefas a realizar em casa pelos alunos		
8.3. Anuncia o assunto da próxima aula estabelecendo ligações com os conteúdos abordados		

9. Apreciação geral

9.1. Pontos fortes e pontos fracos; sugestões e recomendações

9.2. Apreciação qualitativa (Insuficiente; Regular; Bom; Muito Bom; Excelente)

Abordagem dos conteúdos	Estratégias de ensino e aprendizagem	Organização do trabalho	Utilização de recursos	Comunicação	Relação pedagógica	Avaliação dos alunos	Relação plano/aula

Avaliação Docente
GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA
Aula Observada nº

Professor observador :

Professor observado:

Data _/_/

Hora:

Departamento:

Área Disciplinar:

Disciplina

Ano

Turma

Unidade Didáctica

Preparação e organização da actividade lectiva	I	R	B	MB	E	NO
Formula objectivos de forma adequada						
Adequa as estratégias às aprendizagens dos alunos						
Selecciona materiais pedagógicos adequados						

Realização das actividades lectivas	I	R	B	MB	E	NO
Relaciona a aula com os assuntos precedentes						
Motiva os alunos para os assuntos a abordar						
Apresenta os assuntos de uma forma coerente e sequencial						
Propõe tarefas adequadas aos objectivos propostos						
Adequa, com flexibilidade, o processo de ensino-aprendizagem						
Fomenta a participação e o envolvimento dos alunos nas actividades						
Mantém um ritmo adequado às características da turma						
Promove o trabalho autónomo individual e/ou do grupo						
Utiliza recursos educativos inovadores						
Utiliza recursos TIC de forma inovadora e eficaz						
Utiliza uma linguagem adequada, motivadora, clara e precisa						
Geriu correctamente o tempo da aula						

Relação Pedagógica com os alunos	I	R	B	MB	E	NO
Fomenta um clima favorável à aprendizagem e à participação dos alunos						
Promove a igualdade de oportunidades de participação						
Apoia e atende os alunos em função das respectivas necessidades						
Estimula os alunos a expor as suas dificuldades						
Revela equilíbrio no exercício da autoridade						
Gere adequadamente possíveis situações problemáticas						

Nome do observado:

Nome do observador:

Os indicadores são os comportamentos verificados por observação ou análise documental que densificam o sentido da competência a que se reportam. Atribuir uma pontuação a cada competência, de acordo com a escala indicada abaixo. A média dos totais das várias observações será multiplicada pelo factor 0,1, arredondada às décimas e inscrita no n.º 6.2. Competências de I.ª acção, na parte B do presente Formulário.

1. CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS E DIDÁCTICOS	PONTUAÇÃO
• Evidencia conhecimento dos conteúdos.	0 <input type="checkbox"/>
• Explica com clareza os conteúdos do seu domínio científico.	28 <input type="checkbox"/>
• Utiliza com correcção e promove uma utilização correcta da língua portuguesa.	40 <input type="checkbox"/>
• Procura abordagens para ajudar o desenvolvimento cognitivo, afectivo e social do aluno.	

2. PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM	PONTUAÇÃO
• Motiva os alunos para a melhoria.	0 <input type="checkbox"/>
• Sistematiza procedimentos e tarefas de rotina para comprometer os alunos em várias experiências de aprendizagem.	28 <input type="checkbox"/>
• Apoiar os alunos no desenvolvimento e utilização de formas de avaliar criticamente a informação.	40 <input type="checkbox"/>

3. PLASTICIDADE (FLEXIBILIDADE E CAPACIDADE DE ADAPTAÇÃO)	PONTUAÇÃO
• Usa estratégias facilitadoras da aprendizagem dos alunos.	0 <input type="checkbox"/>
• Dá informação fundamentada sobre os trabalhos propostos aos alunos.	28 <input type="checkbox"/>
• Utiliza uma variedade de recursos adequados ao aperfeiçoamento da aprendizagem dos alunos.	40 <input type="checkbox"/>

4. PLANEAMENTO	PONTUAÇÃO
• Planifica as aulas em linha com o projecto curricular da escola e com o projecto curricular da turma.	0 <input type="checkbox"/>
• Gere o tempo de ensino de forma a cumprir os objectivos planeados.	28 <input type="checkbox"/>
• Adequa ou modifica o trabalho planificado às necessidades dos alunos.	40 <input type="checkbox"/>

5. AVALIAÇÃO	PONTUAÇÃO
• Utiliza o trabalho do aluno para diagnosticar dificuldades de aprendizagem, que corrige adequadamente.	
• Adequa os instrumentos de avaliação ao grau de desenvolvimento das capacidades e às necessidades de cada aluno.	0 <input type="checkbox"/>
• Modifica os processos de avaliação para corresponder às necessidades específicas de cada aluno.	28 <input type="checkbox"/>
• Integra a auto-avaliação como estratégia reguladora da aprendizagem do aluno.	40 <input type="checkbox"/>

TOTAL	

ESCALA	PONTUAÇÃO
Os aspectos fundamentais da competência não são demonstrados ou apenas o são de modo inconsistente. Para atingir o nível adequado necessita, em elevado grau, de formação em aspectos básicos, treino prático e acompanhamento.	0
O docente corresponde, em termos globais às exigências da competência. Genericamente, os indicadores da competência são demonstrados, com algumas excepções em alguns aspectos secundários. Necessita de treino prático e acompanhamento complementares.	28
O docente corresponde, sem excepção, aos indicadores da competência e apresenta, ainda que ocasionalmente, práticas inovadoras.	40

Instrumento de registo de avaliação do desempenho do pessoal docente

Ano lectivo 200__ / 200__

Docente do 1º, 2º-3º Ciclos e do Ensino Secundário

Avaliação efectuada pelo Coordenador de Departamento



Nome do avaliador _____

Cargo _____

Nome do avaliado _____

Categoria _____

Departamento curricular _____

Período em avaliação 200__ a 200__

A – PREPARAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS ACTIVIDADES LECTIVAS

A.1 Correção científica – pedagógica e didáctica da planificação das actividades lectivas	X	Classificação
Total correção científica – pedagógica e didáctica da sua planificação		
Planificação que apresenta falhas esporádicas, mas que não influem na aprendizagem global dos alunos		
Planificação que apresenta falhas que podem vir a interferir na aprendizagem dos alunos		
Planificação com graves erros científica – pedagógicos e/ou didácticos com interferência directa nas aprendizagens dos alunos		

A.2 Adequação das estratégias de ensino e aprendizagem aos conteúdos programáticos, ao nível etário e às aprendizagens anteriores dos alunos	X	Classificação
Tem sempre em conta os conteúdos programáticos e o respectivo grau de dificuldade, a idade dos alunos e o grau das aprendizagens anteriores na sua planificação		
Nem sempre adequa as estratégias aos conteúdos programáticos, ao nível etário dos seus alunos a às suas aprendizagens anteriores		
Deficiente adequação das estratégias aos conteúdos programáticos, à idade dos alunos e às suas anteriores aprendizagens		

A.3 Adaptação da planificação e das estratégias de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento das actividades lectivas	X	Classificação
A planificação e as estratégias de ensino e aprendizagem estão totalmente adaptadas ao desenvolvimento das actividades lectivas dos seus alunos		
A planificação e as estratégias de ensino e aprendizagem nem sempre se encontram adaptadas ao desenvolvimento das actividades lectivas dos seus alunos		
Apresenta falhas na adaptação da sua planificação e das estratégias ao desenvolvimento das actividades lectivas		

A.4 Diversidade, adequação e correcção científico-pedagógica das metodologias e recursos utilizados	X	Classificação
Promove uma ampla diversificação dos métodos de ensino e dos recursos que utiliza, adequando-os às idades dos alunos e aos diferentes graus de conhecimento revelados, com total correcção científico - pedagógica		
Promove uma razoável diversificação dos métodos de ensino e dos recursos que utiliza, adequando-os à idade da maioria dos seus alunos e ao grupo que apresenta maior homogeneidade de conhecimentos, mas sempre com correcção científico - pedagógica		
Promove uma fraca diversificação dos métodos de ensino e dos recursos que utiliza, nem sempre os adequados à idade dos seus alunos nem ao seu grau de conhecimentos, mas sempre com correcção científico - pedagógica		
Não promove a diversificação dos métodos de ensino nem dos recursos que utiliza, não os adequando à idade dos seus alunos nem ao seu grau normal de conhecimentos, revelando, paralelamente a isso, incorrecções científico - pedagógicas		



B- REALIZAÇÃO DAS ACTIVIDADES LECTIVAS

B.1 Cumprimento dos objectivos, orientações e programas das disciplinas ou áreas curriculares leccionadas	X	Classificação
Cumprimento integral dos objectivos, orientações e programas das disciplinas/áreas curriculares que lecciona, ainda que recorrendo a aulas de recuperação		
Embora não tendo cumprido integralmente os objectivos, orientações e programas das disciplinas/áreas curriculares, aproximou-se bastante dessas metas, ainda que para o efeito tenha recorrido a aulas de recuperação		
Não cumpriu integralmente (pequeno afastamento) os objectivos, orientações e programas das disciplinas/áreas curriculares que lecciona, não tendo implementado, ainda assim, aulas de recuperação para alterar a situação		
Significativo afastamento dos objectivos, orientações e programas das disciplinas /áreas curriculares que lecciona, não tendo implementado aulas de recuperação para alterar a situação		

B.2 Capacidade de comunicação e estímulo do interesse dos alunos pela aprendizagem	X	Classificação
Comunica fácil e abertamente com os alunos, conseguindo motivá-los e estimulá-los para as aprendizagens e participação, proporcionando a todos iguais oportunidades		
Comunica facilmente com os alunos, não conseguindo, porém, motivá-los na sua totalidade e consequentemente não os estimulando a todos de igual forma, recorrendo, com mais frequência, à participação dos que revelam mais facilidade na disciplina		
Revela alguma dificuldade na comunicação com os seus alunos, não conseguindo, em grande parte, estimulá-los para as aprendizagens, promovendo normalmente a participação dos que revelam mais facilidade na disciplina		
Fraca comunicação com os seus alunos, o que origina uma deficiente estimulação dos mesmos, com reflexos nas respectivas aprendizagens		

B.3 Utilização de recursos inovadores, incluindo as Tecnologias de Informação e Comunicação	X	Classificação
Utiliza, com alguma frequência (em função da disciplina, terá maior ou menor disponibilidade), recursos inovadores, sobretudo as TIC		
Utiliza, por vezes, se bem que nem sempre que possível, recursos inovadores, nomeadamente as TIC, entre outros		
Raramente utiliza recursos inovadores, nos quais se incluem as TIC, baseando as suas aulas apenas no manual		
Nunca faz qualquer uso de recursos inovadores, nos quais se incluem as TIC		

B.4 Promoção do trabalho autónomo dos alunos e da aquisição de métodos de estudo	X	Classificação
Promove e incrementa uma efectiva autonomia por parte dos alunos no desenvolvimento do seu trabalho, em paralelo com a aquisição de métodos de estudo eficazes		
Promove, de certa forma, mas nem sempre, a autonomia dos seus alunos e a aquisição de métodos de estudo eficazes por parte dos mesmos		
Nunca ou raramente promove a autonomia dos seus alunos ao nível do trabalho a desenvolver, nem a aquisição de métodos de estudo pelos mesmos, com reflexos nos seus resultados		

C- RELAÇÃO PEDAGÓGICA COM OS ALUNOS

C.1 Promoção de um clima favorável à aprendizagem, ao bem estar e ao desenvolvimento afectivo, emocional e social dos alunos	X	Classificação
Promove um clima de disciplina, respeito, entendimento e abertura que concorre para uma aprendizagem eficaz e que permite ao aluno reconhecer a existência de segurança, confiança e reconhecimento do seu trabalho		
Procura promover um clima favorável às aprendizagens, o que nem sempre é conseguido, com reflexos no desenvolvimento afectivo, emocional e social dos alunos		
Revela alguma preocupação na promoção de um clima de disciplina, respeito, entendimento e abertura, o que nem sempre consegue, desistindo, com alguma facilidade, perante a adversidade		
Não revela preocupação com a promoção de um clima favorável à aprendizagem dos alunos, ao seu bem estar e ao seu desenvolvimento afectivo, emocional e social		

5

C.2 Concessão de iguais oportunidades de participação, promoção da integração dos alunos e da adopção de regras de convivência, colaboração e respeito	X	Classificação
Promove uma participação baseada na igualdade de oportunidades de todos os seus alunos, promovendo activamente a integração dos mesmos, adoptando regras eficazes de convivência, colaboração e respeito		
Esforça-se por promover uma participação baseada na igualdade de oportunidades, bem como a integração dos seus alunos, o que nem sempre conseguiu		
Nem sempre promove uma participação baseada na igualdade de oportunidades de todos os seus alunos, não tendo promovido, como seria desejável, a integração activa dos mesmos, ao mesmo tempo que deveria ter adoptado regras eficazes de convivência, colaboração e respeito		
Não promove uma participação baseada na igualdade de oportunidades de todos os seus alunos, nem a sua integração activa, não tendo também adoptado regras de convivência, colaboração e respeito		

C.3 Disponibilidade para o atendimento e apoio aos alunos	X	Classificação
Revela total disponibilidade para atender e apoiar os seus alunos, mesmo em situação fora da sala de aula e sobretudo junto dos que apresentam maiores dificuldades		
Revela uma razoável disponibilidade para atender e apoiar os seus alunos, também em situação fora da sala de aula, com especial incidência junto dos que mais necessitam		
Revela alguma disponibilidade para atender e apoiar os seus alunos, algumas vezes fora da sala de aula, principalmente os que apresentam mais dificuldades na aprendizagem		
Não revela qualquer disponibilidade para atender e apoiar os seus alunos, sobretudo os que mais carenciam desse apoio, tanto em situação de aula como fora dela		

C.4 Equilíbrio no exercício da autoridade e adequação das acções desenvolvidas para a manutenção da disciplina na sala de aula	X	Classificação
Exerce a sua autoridade na sala de aula de forma equilibrada e desenvolve as acções que permitem a manutenção da disciplina na mesma		
Esforça-se por exercer a sua autoridade na sala de aula, com vista à manutenção da disciplina na mesma, o que nem sempre é conseguido de imediato		
Exerce algumas tentativas para impor a sua autoridade na sala de aula, nem sempre bem sucedidas, o que leva a que, por vezes, não consiga manter a disciplina, com reflexos nas aprendizagens		
Não exerce a sua autoridade na sala de aula, o que leva a que não consiga, nunca ou muito raramente, impor a disciplina essencial para uma boa aprendizagem, com efeitos nos resultados		

D- AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

D.1 Regularidade, adequação e rigor da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa das aprendizagens, incluindo a sua apresentação em tempo útil aos alunos	X	Classificação
Utiliza com regularidade, de forma adequada e com total rigor as avaliações diagnósticas, formativa e sumativa, apresentando os resultados das mesmas aos alunos em tempo útil (até 2 semanas)		
Utiliza com alguma regularidade, de forma adequada e com algum rigor as avaliações diagnóstica, formativa e sumativa, dando a conhecer os resultados das mesmas em tempo útil (até 2 semanas)		
Utiliza por vezes, mas sem o rigor que se exige, as avaliações diagnóstica, formativa e sumativa, não as adequando aos seus alunos, nem apresentando os resultados em tempo útil (mais de 2 semanas)		
Nunca ou raramente utiliza as avaliações formuladas aos seus alunos, quando levadas a efeito, para adequar o seu processo de ensino aos mesmos, não dando a conhecer os resultados em tempo útil (mais de 2 semanas)		



D.2 Utilização dos resultados da avaliação dos alunos na preparação, organização e realização das actividades lectivas	X	Classificação
Planifica, prepara, organiza e realiza as actividades lectivas dos seus alunos tendo por base, sempre, os resultados dos mesmos, nas várias formas de avaliação utilizadas		
Planifica, prepara, organiza e realiza as actividades lectivas dos seus alunos, na maioria das vezes, de acordo com os resultados por eles obtidos nas várias formas de avaliação utilizadas		
Nem sempre planifica, prepara, organiza ou realiza as actividades lectivas dos seus alunos com base nos resultados obtidos nas várias formas de avaliação que utiliza		
Não planifica, ou raramente o faz, com base nos resultados obtidos pelos alunos nas várias formas de avaliação que utiliza, o que leva a que a preparação, organização e realização das actividades lectivas se encontre desfasada da realidade dos conhecimentos evidenciados pelos alunos		

D.3 Observância, na avaliação dos alunos, dos critérios indicados pela administração educativa ou aprovados pelos órgãos competentes do Agrupamento	X	Classificação
Promove a avaliação dos seus alunos com total observância dos critérios específicos aprovados/emanados dos órgãos competentes, sobretudo ao nível dos NEE e dos planos de recuperação/acompanhamento		
Promove a avaliação dos seus alunos tendo em conta parte/alguns dos critérios específicos para o efeito emanados dos órgãos competentes, sobretudo ao nível dos NEE e dos alunos com planos de recuperação/acompanhamento		
Nem sempre tem em conta os critérios específicos emanados dos órgãos competentes na avaliação dos seus alunos, nomeadamente os que apresentam NEE ou aqueles a quem foram aplicados planos de recuperação/acompanhamento		
Nunca ou muito raramente aplicou critérios específicos de avaliação aprovados pelos órgãos competentes aos seus alunos		

D.4 Promoção da auto-avaliação dos alunos	X	Classificação
Promove, com regularidade e ao longo de todo o ano lectivo, a auto-avaliação dos seus alunos, considerando-a em fases posteriores do processo de ensino e aprendizagem		
Promove, no final de cada período lectivo, a auto - avaliação dos seus alunos, reportando ao período seguinte a observação dos aspectos apontados		
Promove, apenas no final do ano lectivo, a auto-avaliação dos seus alunos		
Não estabelece qualquer momento para promover a auto-avaliação dos seus alunos, ao longo de todo o ano lectivo		

O avaliador _____, em ____ / ____ / 200__

Departamento de Matemática e Ciências Experimentais – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS – Ano Lectivo 2008/09

Grupo de recrutamento: Unidade Didáctica / Módulo: Professor avaliador: Tempo previsto: Data: Hora: Sala:

B.1 CUMPRIMENTO DA PLANIFICAÇÃO (Plano de aula)		Observações
(Checklist)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cumprimento dos objectivos do plano de aula. ✓ Cumprimento dos conteúdos do plano de aula. ✓ Desenvolvimento das estratégias previstas. ✓ Utilização dos materiais/recursos previstos. ✓ Adequação do plano de aula a condições imprevistas 	
B.2 CAPACIDADE DE COMUNICAÇÃO (em contexto EA)		Observações
(Checklist)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sistematização dos pontos principais da aula ✓ Utilização uma linguagem correcta, clara e adaptada aos alunos. ✓ Garantia de oportunidade dos alunos se expressarem e exporem dúvidas (garantia da interacção). 	
B.3 Uso das METODOLOGIAS e DOS RECURSOS		Observações
(Checklist)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Uso da motivação nas estratégias utilizadas. ✓ Estímulo dos alunos ligando os assuntos ao seu real e quotidiano ✓ Realização de actividades adequadas ao currículo. ✓ Utilização de recursos de apoio diversificados. ✓ Uso/recorrido do uso das TIC como suporte da aprendizagem. 	

B.4		Promoção do CONTROLO DA APRENDIZAGEM	Observações
<p>(Checklist)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Promoção o trabalho autónomo dos alunos. ✓ Fomento da cooperação entre os alunos. ✓ Diversificação do modo de organizar o trabalho (individual, pares, grupo). 			
<p>B.5</p> <p>GESTÃO DO TEMPO lectivo</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestão do tempo de aula de modo eficaz em relação ao planificado. ✓ Cumprimento das <u>fases de aula</u> (Exemplo: sumário /revisão /desenvolvimento/síntese/avaliação). ✓ Flexibilização em face de tipo de turma/condicionantes imprevistas. <p>(Checklist)</p>			
<p>C.1</p> <p>CLIMA DE AULA - Positividade relacional com os alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relacionamento positivo gerador de um clima de bem-estar (que estimula segurança e confiança no aluno). ✓ Criação de empatia com os alunos. ✓ Manutenção de um ambiente de trabalho adequado ao tipo de aula. ✓ Detecção e despiste rápido de fatores de perturbação da aula. <p>(Checklist)</p>			Observações

C.2	CONTROLO DA DINÂMICA RELACIONAL DA TURMA (Equidade e regras na participação)	Observações
(Checklist)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Geração de uma dinâmica global de turma equilibrada ✓ Controlo da dinâmica da turma evitando sobreparticipações inadequadas ✓ Detecção e desiste rápido de focos de alienamento ou mesmo isolamento ✓ Existência de regras relacionais claras implementadas. ✓ Promoção de sinergias e de trabalho cooperativo. 	
C.3	Disponibilidade para o APOIO AOS ALUNOS	Observações
(Checklist)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Disponibilidade geral para apoio aos alunos. ✓ Apoio individualizado baseado no conhecimento das necessidades. 	
C.4	Exercício da LIDERANÇA	Observações
(Checklist)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manutenção de regras e rotinas pré-estabelecidas justas e apropriadas ✓ Asserividade na condução transitindo segurança e confiança nos alunos. ✓ Liderança clara resultante de compromisso construído gerador de disciplina por autocritério dos alunos. 	
C.5	CONHECIMENTO INDIVIDUAL dos alunos	Observações
(Checklist)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tratamento dos alunos de forma diferenciada de acordo com seu conhecimento individual. ✓ Valorização das intervenções dos alunos baseada no conhecimento do seu perfil. 	

DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

PONDERAÇÃO:



CLASSIFICAÇÃO:

PREPARAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS ACTIVIDADES LECTIVAS		NOTAÇÃO	AUTO AVA - LIAÇÃO	AVA. COORD C.E.
O Professor planifica, com correcção científico pedagógica e didáctica: programas – unidades didácticas – planos de aula. Selecciona estratégias e recursos adequados e inovadores e utiliza a avaliação formativa para planificar as actividades		EXCELENTE 9/10		
O Professor planifica, com correcção científico pedagógica e didáctica: programas – unidades didácticas – planos de aula (50%). Selecciona estratégias e recursos adequados e utiliza a avaliação formativa para planificar as actividades		M.BOM 8,9/8		
O Professor planifica, com correcção científico pedagógica e didáctica: programas – unidades didácticas. Selecciona estratégias e recursos adequados e utiliza a avaliação formativa para planificar as actividades		BOM 7,9/6,5		
O Professor planifica, com correcção científico pedagógica e didáctica: programas. Não utiliza as estratégias mais adequadas. Utiliza poucos recursos adequados e não utiliza a avaliação formativa para planificar as actividades		REGULAR 6,4/5		
Não evidencia a preparação das actividades lectivas, ou as mesmas demonstram uma preparação e organização inadequadas, ou que não respeitam as orientações aprovadas pelo departamento curricular		INSUF. 4,9/1		
REALIZAÇÃO DAS ACTIVIDADES LECTIVAS		NOTAÇÃO	AUTO AVA - LIAÇÃO	AVA. COORD C.E.
Cumpe o programa, proporcionando a todos iguais oportunidades, fomentando métodos de estudo e aprendizagem através de actividades de pesquisa – organização – produção de informação e utilização das Tlc. Utiliza documentos e materiais adequados e de comprovada qualidade. Trabalha a inter e a transdisciplinaridade, estabelecendo os pontos de contacto, ajudando ao desenvolvimento e compreensão das matérias complementares. Promove actividades práticas de relação com o exterior.		EXCELENTE 9/10		
Cumpe o programa, proporcionando a todos iguais oportunidades, fomentando métodos de estudo e aprendizagem através de actividades de pesquisa – organização – produção de informação e utilização das Tlc. Utiliza documentos e materiais adequados e de comprovada qualidade. Promove actividades práticas de relação com o exterior.		M.BOM 8,9/8		
Cumpe o programa, proporcionando a todos iguais oportunidades, fomentando métodos de estudo e aprendizagem através de actividades de pesquisa – organização – produção de informação e utilização das Tlc. Utiliza documentos e materiais adequados e de comprovada qualidade		BOM 7,9/6,5		
Cumpe o programa, proporcionando a todos iguais oportunidades, fomentando métodos de estudo e aprendizagem através de actividades de pesquisa – organização.		REGULAR 6,4/5		
Não cumpre o programa. Proporciona a todos iguais oportunidades, fomentando métodos de estudo e aprendizagem através de actividades de pesquisa		INSUF. 4,9/1		
COMPETÊNCIAS DE LECIONAÇÃO		NOTAÇÃO	AUTO AVA - LIAÇÃO	AVA. COORD C.E.
Resultado final da grelha de observação de aulas		EXCELENTE 9/10		
		M.BOM 8,9/8		
		BOM 7,9/6,5		
		REGULAR 6,4/5		
		INSUF. 4,9/1		

	NOTAÇÃO	AUTO AVA - LIAÇÃO	AVA. COORD C.E.
CUMPRIMENTO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES			
O professor desenvolveu um trabalho excelente com os seus alunos, cumprindo todas as orientações curriculares e programáticas fixadas, propiciando de forma adequada a obtenção das competências legalmente fixadas	EXCELENTE 9/10		
O professor cumpriu globalmente as orientações curriculares e programáticas fixadas para os seus alunos, propiciando de forma adequada a obtenção das competências legalmente fixadas	M.BOM 8,9/8		
O professor cumpriu globalmente as orientações curriculares e programáticas fixadas para os seus alunos	BOM 7,9/6,5		
O professor cumpriu parcialmente as orientações curriculares e programáticas fixadas para os seus alunos	REGULAR 6,4/5		
O professor não cumpriu as orientações curriculares e programáticas fixadas para os seus alunos	INSUF. 4,9/1		
PROCESSO DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS			
O professor elaborou e executou, de forma sustentada e generalizada, os procedimentos de avaliação, de acordo com as orientações do Conselho Pedagógico, adequando-as às necessidades dos seus alunos	EXCELENTE 9/10		
O professor elaborou e executou os procedimentos de avaliação, de acordo com as orientações do Conselho Pedagógico, adequando-as às necessidades de cada turma	M.BOM 8,9/8		
O professor elaborou e executou os procedimentos de avaliação, de acordo com as orientações do Conselho Pedagógico	BOM 7,9/6,5		
Os procedimentos seguidos, na avaliação dos alunos, não cumprem com as orientações do Conselho Pedagógico	REGULAR 6,4/5		
Não existem evidências que permitam avaliar adequadamente os procedimentos de avaliação seguidos pelo professor	INSUF. 4,9/1		
OBJECTIVOS – PROGRESSO DOS RESULTADOS ESCOLARES DOS ALUNOS			
O professor ultrapassa claramente os objectivos definidos (mais de 10%)	EXCELENTE 9/10		
O professor ultrapassa os objectivos definidos (entre mais 5% e 9.9%)	M.BOM 8,9/8		
O professor atingiu os objectivos definidos (mais ou menos 4.9%)	BOM 7,9/6,5		
O professor não atingiu os objectivos (entre menos 5% e 9.9%)	REGULAR 6,4/5		
O professor não atingiu os objectivos (menos de 10%)	INSUF. 4,9/1		

ABANDONO ESCOLAR PONDERAÇÃO:

CLASSIFICAÇÃO:

	NOTAÇÃO	AUTO AVA - LIAÇÃO	AVA. COORD C.E.
REDUÇÃO DO ABANDONO ESCOLAR			
O professor empenhou-se na prevenção do abandono, definiu estratégias para a sua redução, sinalizando todos os casos acompanhando atentamente todo o processo	EXCELENTE 9/10		
O professor empenhou-se na prevenção do abandono, sinalizando todos os casos acompanhando atentamente todo o processo	M.BOM 8,9/8		
O professor empenhou-se na prevenção do abandono, sinalizando todos os casos de que teve conhecimento	BOM 7,9/6,5		
O professor sinalizou todos os casos de que teve conhecimento	REGULAR 6,4/5		
O professor não se empenhou na redução do abandono escolar	INSUF. 4,9/1		

Critério A – Preparação e organização das actividades lectivas



DESCRITORES		Data	Data	Data	Data	Data
A.1. Correção científico-pedagógica e didáctica da planificação das actividades lectivas						
Colabora activamente no trabalho de planificação das actividades lectivas realizado no Departamento.						
Elabora as planificações a curto prazo com correção científica, pedagógica e didáctica.						
A.2. Adequação das estratégias de ensino e aprendizagem aos conteúdos programáticos, ao nível etário e às aprendizagens anteriores dos alunos.						
Selecciona as estratégias de ensino e aprendizagem adequadas à complexidade dos conteúdos e ao nível etário dos alunos.						
Adequa as estratégias às aprendizagens anteriores dos alunos.						
A.3. Adaptação da planificação e das estratégias de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento das actividades lectivas						
Reflecte sobre o desenvolvimento das actividades lectivas e faz ajustamentos às respectivas planificações.						
Tem em conta os resultados da avaliação formativa na planificação das actividades.						
A.4. Diversidade, adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e recursos utilizados						
Prevê a utilização de metodologias diversificadas e utiliza recursos de ensino e aprendizagem adequados.						
Prevê o recurso à diferenciação pedagógica em contexto de sala de aula e extra-aula.						

Critério B – Realização das actividades lectivas



	DESCRITORES	Data				
	B.1. Cumprimento dos objectivos, orientações e programas das disciplinas ou áreas curriculares leccionadas					
	Cumpre os objectivos, as orientações e os programas das disciplinas ou áreas curriculares leccionadas.					
	B.2. Capacidade de comunicação e estímulo do interesse dos alunos pela aprendizagem.					
	Utiliza uma linguagem acessível, clara e correcta.					
	Estimula os alunos a manterem-se activamente envolvidos nas tarefas propostas.					
	Dinamiza diversas formas de interacção na aula.					
	B.3. Utilização de recursos inovadores incluindo as tecnologias de inovação e comunicação.					
	Utiliza adequadamente os diferentes recursos disponíveis na escola.					
	Orienta os alunos na pesquisa, organização, tratamento e produção de informação.					
	B.4. Promoção do trabalho autónomo dos alunos e da aquisição de métodos de estudo.					
	Promove a aquisição/desenvolvimento de métodos de trabalho.					
	Promove a autonomia dos alunos.					

Critério C – Relação pedagógica com os alunos

(6)

DESCRITORES		Data	Data	Data	Data	Data
C.1. Promoção de um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao desenvolvimento afectivo, emocional e social dos alunos.	Transmite expectativas de sucesso aos alunos.					
	Utiliza reforços positivos visando melhorar a auto-estima dos alunos.					
	Promove o debate com os alunos sobre os problemas/dificuldades da turma.					
C.2. Concessão de iguais oportunidades de participação, promoção da integração dos alunos e da adopção de regras de convivência, colaboração e respeito	Estabelece com os alunos regras de convivência e respeito mútuo.					
	Concede igualdade de participação a todos os alunos					
	Fomenta o trabalho colaborativo entre os alunos e promove a sua integração evitando situações de isolamento.					
C.3. Disponibilidade para o atendimento e apoio aos alunos.	Mantém-se atento à turma e às necessidades individuais dos alunos.					
	Dá resposta a dúvidas e questões dos alunos.					
	C.4. Equilíbrio no exercício da autoridade e adequação das acções desenvolvidas para a manutenção da disciplina na sala de aula.					
	Contratualiza regras de conduta na sala de aula.					
	Previne e corrige com rigor, eficácia e em tempo útil os comportamentos desajustados.					
	Fomenta e reforça comportamentos responsáveis e assertivos.					

Critério D - Avaliação das aprendizagens dos alunos



DESCRITORES		Data	Data	Data	Data	Data
D.1. Regularidade, adequação e rigor da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa das aprendizagens, incluindo a sua apresentação em tempo útil aos alunos.						
Constrói instrumentos de avaliação diversificados, adequados ao nível do desenvolvimento cognitivo dos seus alunos e às exigências do programa.						
Aplica-os com regularidade ao longo do processo de ensino-aprendizagem.						
Apresenta os resultados da avaliação das aprendizagens em tempo útil aos alunos.						
D.2. Utilização dos resultados da avaliação dos alunos na preparação, organização e realização das actividades lectivas.						
Modifica as metodologias e estratégias anteriormente definidas, em função da avaliação realizada.						
Integra a avaliação formativa no decurso da aula.						
D.3. Observância na avaliação dos alunos dos critérios indicados pela administração educativa ou aprovados pelos órgãos competentes do agrupamento.						
Procede à avaliação dos alunos, utilizando com rigor os critérios de avaliação aprovados pelos órgãos competentes da escola.						
Explicita junto dos alunos os critérios e os instrumentos de avaliação a usar						
D.4. Promoção da auto-avaliação dos alunos.						
Cria instrumentos de registo que auxiliem os alunos no processo de auto-avaliação.						
Apresenta aos alunos, antes do final de cada período, todos os elementos de avaliação e solicita a sua intervenção através da auto-avaliação.						



Realização das atividades letivas	
Cumprimento dos objetivos, orientações e programa da disciplina.	
Explicita aos alunos os objetivos a atingir.	
Cumpre os objetivos definidos no Programa Educativo Individual inerentes à intervenção do professor de educação especial	
Contextualiza as estratégias e atividades em função das medidas e objetivos definidos no Programa Educativo Individual.	
Explicita, de forma clara, as aprendizagens (conteúdos e objetivos), bem como as tarefas a realizar na aula.	
Se houver lugar a trabalho de casa, assegura-se de que os alunos o realizaram e efetua a sua correção	
Relaciona a aula com aprendizagens anteriores	
Expressa conhecimentos cientificamente corretos	
Executa as estratégias com correção	
Deteta dificuldades de compreensão por parte dos alunos	
Modifica a informação quando ela não foi compreendida	
Adapta e supera situações imprevistas	
Explora, de forma correta, situações de erro	
Faz a gestão adequada do tempo	
Utiliza metodologias de trabalho de projeto	
Trabalha os conteúdos de modo transversal	
Articula a teoria com a prática	
Desenvolve atividades no sentido da inclusão	
Respeita o ritmo de aprendizagem dos alunos, de acordo com o seu perfil de funcionalidade	
Sistematiza a aprendizagem	

Capacidade de comunicação e estímulo do interesse dos alunos pela aprendizagem	
Utiliza uma linguagem clara e adequada	
Questiona para clarificar situações	
Utiliza adequadamente diferentes técnicas de comunicação e expressão	
Adequa as técnicas às diferenças individuais	
Utiliza metodologias centradas nos diferentes tipos de trabalho social	
Mostra-se próximo dos alunos sem diminuir o nível de exigência	
Estimula e reforça a participação de todos os alunos	
Demonstra confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e atende às suas diferenças individuais	
Proporciona um bom clima para a aprendizagem.	
Evidencia segurança no trabalho e na relação com os alunos	
Explora as potencialidades formativas da disciplina.	
Valoriza as intervenções adequadas dos alunos.	
Efetua uma síntese global dos conteúdos tratados.	
Implementa métodos de ensino adequados às estratégias de aprendizagem de cada aluno.	
Revela criatividade nos métodos aplicados.	
Aplica métodos que promovem a aprendizagem de cada aluno em situação de grupo.	

(H)

Utilização de recursos inovadores incluindo as tecnologias de comunicação e de informação	
Adequa os recursos e as estratégias ao perfil dos alunos	
Utiliza recursos adequados ao nível etário/cognitivo dos alunos	
Diversifica os recursos, incluindo as TIC.	
Utiliza de forma inovadora os recursos selecionados.	
Distribui material diferenciado respeitando diferentes ritmos de aprendizagem.	
Utiliza materiais que motivem os alunos.	

Promoção do trabalho autónomo dos alunos e da aquisição de métodos de estudo	
Responsabiliza os alunos, encarregando-os da execução de determinadas tarefas	
Estimula o desenvolvimento de capacidades de iniciativa	
Estimula o recurso a fontes diversas de informação.	
Encoraja o desenvolvimento do trabalho autónomo	
Propõe metodologias que facilitam a aprendizagem.	
Fomenta a reflexão face ao trabalho desenvolvido	

Relação pedagógica com os alunos	
Promoção de um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao desenvolvimento afetivo, emocional e social dos alunos	
Organiza adequadamente o espaço	
Encoraja a interação e a cooperação entre pares.	
Promove um clima de responsabilidade e cooperação.	
Promove um clima de tolerância e afetividade.	
Revela tranquilidade e equilíbrio no exercício da autoridade.	
Faz cumprir as normas definidas.	
Gere com segurança e flexibilidade situações problemáticas e conflitos interpessoais.	
Mostra-se firme em relação ao respeito pelas regras indispensáveis ao funcionamento da aula.	
Reforça, com frequência, os comportamentos adequados dos alunos.	
Reforça os progressos dos alunos promovendo a auto-estima.	

Concessão de iguais oportunidades de participação, promoção da integração dos alunos e da adoção de regras de convivência, colaboração e respeito	
Promove a participação ativa e organizadas dos alunos.	
Propõe tarefas que implicam a cooperação entre alunos.	
Integra as intervenções dos alunos no contexto da aula.	
Faz cumprir as regras de comportamento na sala de aula	
Promove a importância da relação com os outros e o respeito pelas diferenças.	
Promove a participação dos alunos em trabalhos de grupo, motivando o espírito de ajuda mútua e de solidariedade, envolvendo os mesmos na elaboração e implementação de regras baseadas nestes princípios.	
Disponibilidade para apoio e atendimento aos alunos	
Disponibiliza-se para atender as solicitações dos alunos	
Diversifica as estratégias, tendo em conta as necessidades de apoio individuais	
Propõe Planos Individuais de Trabalho para recuperação/aprofundamento	
Equilíbrio no exercício da autoridade e adequação das ações desenvolvidas para a manutenção da disciplina em sala de aula	
Revela ponderação na resolução de problemas disciplinares	
Previne e corrige com eficácia e em tempo útil os comportamentos desajustados	
Faz cumprir as normas de conduta em sala de aula	

AVALIAÇÃO EFECTUADA PELO DOCENTE COORDENADOR DE DEPARTAMENTO / AVALIADOR	
Docentes do 3º Ciclo e Ensino Secundário	
Ano Lectivo 2008/09	
Departamento:	Grupo de recrutamento:
Professor avaliado:	Professor avaliador:
Período de avaliação:	



A. PREPARAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS ACTIVIDADES LECTIVAS					
A	N1 – Insuficiente 3	N2 – Regular 6	N3 – Bom 7	N4 – Muito Bom 8	N5 – Excelente 10
	Descritores				
A.1	Realizou com correcção científico – pedagógica e didáctica a planificação das actividades lectivas (Unidade Didáctica / Módulos e Plano de Aula).	Não realizou com correcção a planificação das actividades	Realizou com incorrecções e omissões a planificação das actividades	Em geral realizou com correcção a planificação das actividades	Realizou quase sempre com correcção científico – pedagógica e didáctica a planificação das actividades lectivas
A.2	Adequou as estratégias de ensino e aprendizagem aos conteúdos programáticos, ao nível etário e às aprendizagens anteriores dos alunos.	Não adequou as estratégias aos conteúdos	Raramente adequou as estratégias	Em geral seleccionou as estratégias adequadas	Adequou e seleccionou sempre as estratégias aos conteúdos
A.3	Adaptou a planificação e as estratégias de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento das actividades lectivas.	Não adaptou a planificação e as estratégias às actividades lectivas	Pontualmente adaptou a planificação e as estratégias às actividades lectivas	Usualmente adaptou a planificação e as estratégias às actividades lectivas	Adaptou quase sempre a planificação e as estratégias às actividades lectivas
A.4	Utilizou uma diversidade de metodologias e recursos, com adequação e correcção científico – pedagógica.	Utilizou de forma inadequada e com incorrecções as metodologias e recursos disponíveis	Utilizou com algumas incorrecções as metodologias e recursos disponíveis	Em geral utilizou e adaptou as metodologias e recursos	Utilizou frequentemente com adequação e correcção as metodologias e recursos
A.5	Preparou o material necessário para a leccionação das diferentes disciplinas.	Não preparou o material necessário para a leccionação e quando o fez com incorrecções e/ou inadequado	Preparou o material necessário para a leccionação, com incorrecções e/ou inadequado	Usualmente preparou o material necessário para a leccionação	Preparou quase sempre o material necessário para a leccionação utilizando uma diversidade de recursos
Classificação: A= (soma A1:A5) / 5					

B. REALIZAÇÃO DAS ACTIVIDADES LECTIVAS					
B	N1 – Insuficiente 3	N2 – Regular 6	N3 – Bom 7	N4 – Muito Bom 8	N5 – Excelente 10
	Descritores				
B.1	Cumpriu os objectivos, as orientações e os programas das disciplinas ou áreas curriculares que lecciona.	Não cumpriu os objectivos, as orientações e os programas das disciplinas	Raramente cumpriu os objectivos, as orientações e os programas das disciplinas	Em geral cumpriu os objectivos, as orientações e os programas das disciplinas	Cumpriu frequentemente os objectivos, as orientações e os programas das disciplinas
B.2	Comunicou de forma correcta e clara estimulando a participação dos alunos.	Não comunicou de forma correcta e clara	Apresentou dificuldade em comunicar de forma correcta e clara	Em geral comunicou de forma correcta e clara, estimulando a participação dos alunos	Comunicou quase sempre de forma correcta e clara, estimulando a participação dos alunos
B.3	Utilizou as metodologias e recursos previstos nas planificações de forma adequada.	Não utilizou as metodologias e recursos de modo adequado	Utilizou de modo inadequado as metodologias e recursos disponíveis	Em geral utilizou as metodologias e recursos de modo adequado	Utilizou quase sempre as metodologias e recursos de modo adequado e correcto
B.4	Promoveu estratégias que	Não desenvolveu	Algumas vezes	Em geral desenvolveu	Desenvolveu sempre

	desenvolvem nos alunos técnicas de aprendizagem (atitude, método e práticas), aquisição de método de estudo e o trabalho autónomo.	estratégias que promovem nos alunos atitude, método e práticas de aprendizagem	desenvolveu estratégias que promovem nos alunos atitude, método e práticas	estratégias que promovem nos alunos atitude, método e práticas	frequentemente estratégias que promovem nos alunos atitude, método e práticas, aquisição de método de estudo e trabalho autónomo	estratégias que promovem sistematicamente nos alunos atitude, método e práticas de aprendizagem, aquisição de método de estudo e trabalho autónomo
R.5	Geriu o tempo lectivo de forma rigorosa e adequada, à turma e aos objectivos do programa.	Não geriu o tempo de modo adequado ao programa, módulo e aula	Algumas vezes geriu o tempo lectivo ao que se propõe fazer	Em geral geriu o tempo lectivo de modo adequado ao que se propõe realizar	Geriu frequentemente o tempo lectivo de forma rigorosa e adequada	Geriu sempre o tempo lectivo de forma rigorosa e adequada à turma e aos objectivos do programa
Classificação: B= (soma B1:B5) / 5						

C. RELAÇÃO PEDAGÓGICA COM OS ALUNOS						
C		N1 – Insuficiente 3	N2 – Regular 6	N3 – Bom 7	N4 – Muito Bom 8	N5 – Excelente 10
Descritores						
C.1	Relacionou-se positivamente com os alunos, promovendo um clima favorável ao seu bem-estar e desenvolvimento afectivo, emocional e social.	Não promoveu um clima favorável, gerando conflitos e mau ambiente de trabalho	Promoveu com alguma dificuldade um clima favorável	Em geral promoveu um clima favorável, ao desenvolvimento do trabalho	Promoveu quase sempre um clima favorável, ao desenvolvimento do trabalho afectivo, emocional e social na sala de aula	Promoveu sempre um clima favorável, ao desenvolvimento do trabalho afectivo, emocional e social na sala de aula
C.2	Proporcionou aos alunos oportunidades iguais de participação, promovendo regras de convivência, respeito e trabalho cooperativo entre eles.	Não proporcionou aos alunos oportunidades iguais de participação e manifestou ausência de regras de convivência e de trabalho	Proporcionou aos alunos oportunidades iguais de participação, mas por vezes manifestou ausência de regras de convivência e de trabalho	Em geral proporcionou aos alunos um bom ambiente de trabalho com iguais oportunidades de participação	Proporcionou quase sempre aos alunos um bom ambiente de trabalho com iguais oportunidades de participação, promovendo regras de convivência e trabalho cooperativo	Proporcionou sempre aos alunos um bom ambiente de trabalho com iguais oportunidades de participação, promovendo regras de convivência e trabalho cooperativo
C.3	Mostrou disponibilidade para o atendimento e apoio aos seus alunos.	Não mostrou disponibilidade para apoiar os alunos	Mostrou alguma disponibilidade para apoiar os alunos	Em geral mostrou disponibilidade e apoiou os alunos	Frequentemente foi disponível e apoiou os alunos	Mostrou sempre disponibilidade em atender e apoiar os alunos
C.4	Exerceu de modo equilibrado o exercício da autoridade e adequação das acções desenvolvidas para a manutenção da disciplina na sala de aula.	Não exerceu de modo equilibrado o exercício da autoridade (laxismo/autoritarismo)	Exerceu com alguma dificuldade a autoridade para a manutenção da disciplina	Em geral, promoveu o exercício da autoridade, mantendo a disciplina na sala de aula	Promoveu, quase sempre, de modo equilibrado o exercício da autoridade, mantendo a disciplina na sala de aula	Promoveu sempre de modo equilibrado o exercício da autoridade, mantendo a disciplina na sala de aula e envolvendo todos os actores na acção
C.5	Valorizou a intervenção dos alunos no processo da sua aprendizagem, tendo por base o conhecimento sobre as suas potencialidades e limitações	Não valorizou a intervenção dos alunos, bem como demonstrou um parco conhecimento sobre as suas potencialidades e limitações	Valorizou pontualmente a intervenção dos alunos, mas desconhece as suas potencialidades e limitações	Valorizou em geral a intervenção dos alunos e conhece as suas potencialidades e limitações	Valorizou, quase sempre a intervenção dos alunos e conhece bem as suas potencialidades e limitações	Valorizou sempre e de modo activo a intervenção dos alunos, conhecendo muito bem as suas potencialidades e limitações
Classificação: C= (soma C1:C5) / 5						
Classificação Total: (soma A+B+C) / 3						

O(s) avaliador(es): _____ Data: ____ / ____ / ____

PREPARAÇÃO/ INÍCIO DA AULA (Assinalar com X)



Itens a observar	Verificação		
	S	N	N.O
1.1 Planificou de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e características da Turma (Projecto Curricular de Turma).			
1.2 Integrou a planificação da aula no quadro dos vários níveis e âmbitos de decisão curricular (Planificação anual e opções do Projecto Curricular de Agrupamento).			
1.3 Planificou integrada e coerentemente a avaliação e a aprendizagem.			
1.4 Explícita, de forma clara, os objectivos bem como as tarefas a realizar na aula.			
1.5 A correcção do trabalho de casa, caso se verifique, representou para os alunos uma situação de aprendizagem.			

1. REALIZAÇÃO DAS ACTIVIDADES LECTIVAS (Assinalar com X)

Itens a observar	Verificação		
	S	N	N.O
2.1 Evidencia conhecimento científico, pedagógico e didáctico inerente à disciplina/área disciplinar.			
2.2 Comunica com clareza, eficácia e rigor científico			
2.3 Fomenta processos de comunicação e de interacção concedendo aos alunos iguais oportunidades de participação.			
2.4 Desenvolve metodologias no sentido de promover o esclarecimento de dúvidas dos alunos			
2.5 Utiliza o reforço positivo na superação das dificuldades dos alunos.			
2.6 Desenvolve estratégias adequadas aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos rentabilizando os meios e recursos disponíveis.			
2.7 Procura diferenciar tarefas de aprendizagem em atenção às características de aprendizagem dos alunos.			
2.8 Desloca-se pela sala de aula acompanhando e apoiando os alunos que manifestam dificuldades ou querem saber mais			
2.9 Promove o cumprimento de regras de convivência dentro da sala de aula, valorizando o respeito mútuo e a interacção positiva			
2.10 Promove processos de auto regulação nos alunos que lhes permitam reflectir sobre os seus desempenhos e tomar decisões no sentido de melhorar os resultados.			
2.11 Utiliza o trabalho do aluno para diagnosticar dificuldades na aprendizagem			
2.12 Gere o tempo de forma adequada a cumprir os objectivos planeados, tendo em atenção o ritmo de aprendizagem dos alunos e os interesses/problemas emergentes na sala de aula."			

3. CONCLUSÃO DA AULA(Assinalar com X)

Itens a observar	Verificação		
	S	N	N.O
3.1 Efectua uma síntese global dos conteúdos tratados na aula			
3.2 Propõe tarefas a realizar pelos alunos extra aula			

Legenda: S -Sim, N-Não, N.O-Não Observado

Grelha de Observação de Aulas

Anexo 6

Pedido de autorização para realização dos inquéritos

Ex.mo(a) Senhor(a)

Diretor(a) do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

Assunto: Pedido de autorização para aplicação do inquérito por questionário aos professores da Escola e possível realização de inquérito por entrevistas presenciais aos docentes.

Eu, Rosa Maria Ferreira Matias Carvalho, professora do grupo 510 da Escola Secundária de Santo André, no Barreiro e aluna do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica ministrado pelo Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa, venho por este meio solicitar a V. Ex.^a se digne autorizar a aplicação de um questionário a realizar aos professores deste estabelecimento de ensino, no período provável entre 01 de janeiro de 2012 e 29 de fevereiro de 2012.

Este questionário integra-se na investigação que me encontro a realizar no âmbito da dissertação de mestrado cujo tema é: «Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente: Necessidades formativas dos professores com funções de avaliadores».

Com os melhores cumprimentos

Lisboa, 19 de dezembro de 2011

Mestranda: Rosa Matias Carvalho

Orientador da Dissertação: Professor Doutor José Reis Jorge

Coorientadora da Dissertação: Mestre Rosária Rodrigues Correia

Morada Alameda das Linhas de Torres, 179. 1750-142 Lisboa; **E-mail** info@isec.universitas.pt

Telefone +351 217 541 310; **Fax** +351 217 541 319;

Área de Educação: Dr.^a Cláudia Ruas cvruas@isec.universitas.pt; **Telefone:** 21 754 13 10